

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final

Duas realidades distantes...O mesmo foco

Raquel de Jesus Cardoso

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Raquel de Jesus Cardoso

Relatório Final

Duas realidades distantes...O mesmo foco

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Sofia Silva

Orientadora: Professora Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 6 de maio de 2016

Classificação: Quinze (15) valores

Agradecimentos

“Sem sonhos, as perdas tornam-se insuportáveis, as pedras do caminho tornam-se montanhas, os fracassos tornam-se em golpes fatais. Mas se você tiver grandes sonhos... os seus erros produzirão crescimento, os seus desafios produzirão oportunidades, os seus medos produzirão coragem.” (Cury, 2007)

Não posso deixar de prestar o meu sincero agradecimento a quem, durante esta viagem, me acompanhou e, em conjunto com o meu esforço, tornou possível a concretização deste sonho e objetivo de vida.

Impreterivelmente, aos meus pais, sem os quais nada disto teria sido possível, uma vez que sempre apoiaram as minhas decisões e tornaram realizável a formação profissional numa área que, desde cedo, me fascinou. Em especial, à minha mãe, que fez os possíveis e impossíveis para me auxiliar, não deixando de acreditar nas minhas capacidades.

À minha irmã, aos meus avós e aos meus padrinhos, pelos empréstimos, pela tolerância e pelo carinho que me foram fortalecendo.

Ao Tiago, essencialmente, por toda a amizade, amor, paciência e pelas palavras certas, que me tranquilizavam, ao mesmo tempo que me chamavam à razão, nos momentos em que a fraqueza emergia e a vontade de desistir tomava conta de mim. Obrigada por acreditares na minha força.

À professora Isabel, mulher pela qual sinto um respeito e admiração enormes desde o primeiro dia em que nos cruzámos. Quem havia de dizer que, passados tantos anos, haveria de perder noites e deixar os testes de lado para ser uma ajuda preciosa e imprescindível aquando da realização deste relatório.

À Bete, pela preocupação e motivação, e pelas palavras amigas nas nossas longas conversas, ao telefone e pessoalmente, fazendo com que chegasse mais tarde a casa.

À Maria Carolina. Apesar de nem sempre juntas fisicamente, desde que nos conhecemos, estiveste “lá” constantemente para mim, sem ser preciso pedir ou mesmo falar. Como tu própria disseste, «não me imaginava a terminar isto com mais ninguém senão contigo».

À Elsa, Tobé, Zé, Gui e Eduardo, obrigada pelo conforto, incentivo e compreensão, fazendo crer que eu era capaz.

À Raquel Marques, pelo ombro amigo, pela companhia e pelo esforço que demonstrou durante esta extensa etapa.

Às minhas colegas de estágio, Joana, Ângela e Ana Patrícia, pelos bons e maus momentos que me fizeram crescer e ensinaram a retirar aprendizagens de todas as situações.

Ao Bruno, pela confiança e pelas dicas e partilhas, desde sempre.

Ao mestre Philippe Loff e à professora doutora Ana Coelho, por não desistirem do meu trabalho, dispondo do seu precioso e ocupado tempo. Nunca conseguirei ter palavras suficientes para agradecer o imenso esforço.

Aos docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra, que com os seus conhecimentos contribuíram para o sucesso da minha formação.

À educadora e professora cooperantes, com quem muito aprendi e que recordarei com grande apreço, para toda a vida.

Aos grupos de crianças das duas realidades distantes, que me acolheram com grande entusiasmo. Com eles brinquei, aprendi e evolui, guardá-los-ei no meu coração, com enorme carinho.

Às minhas estrelas que mais brilham, avós paternos e Fábio, que me têm protegido, os quais quero que se orgulhem de mim.

Sei que isto só não chega para retribuir tudo o que me deram, no entanto, desejo que aqui fique registado o meu enorme e sincero obrigado a todos os que foram, são e continuarão a ser essenciais na minha vida.

Relatório Final

Duas realidades distantes... O mesmo foco

Resumo: A produção do relatório final integra o culminar e termo de um ciclo de estudos, enquadrando-se nas unidades curriculares de Prática Educativa I e II, constituintes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Este mestrado tem como grande finalidade a habilitação profissional para a docência.

Este documento apresenta uma estrutura global subdividida em duas partes principais e organizada por capítulos. Na primeira parte, são partilhadas observações e vivências, com os respetivos comentários reflexivos, dos dois estágios que tive o privilégio de experienciar. Na segunda parte, desenvolvem-se experiências-chave, que emergiram como experiências significativas durante as práticas de ensino supervisionadas e suscitaram aprendizagens relevantes para o processo formativo.

Através do título, “Duas realidades distantes... O mesmo foco”, subentende-se a interação com crianças de duas faixas etárias distintas, assim como a preocupação com o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Reflexão, formação, participação, projeto

Final Report

Two distant realities... The same focus.

Abstract: The production of the final report integrates the finishing line and terminus of a cycle of studies of the study plan of Masters in Pre-School Education and First Cycle of Basic School, as part of curriculum units Educational Practice I and II of the Escola Superior de Educação of the Instituto Politécnico de Coimbra. This masters has as its great objective the professional habilitation for teaching.

This document presents a global structure subdivided in two main parts organized into chapters. In the first part some observations and life experiences are shared along with reflexive comments of the two trainings I had the privilege to make. In the second part some key experiments are developed which emerged as significant experiences during supervised teaching practice and which brought relevant learning to the formation process.

The title, “Two distant realities... the same focus” implies the interaction with children of two different age groups along with the concern with their development and learning process.

Keywords: Reflection, formation, participation, project

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
Capítulo I – Educação Pré-Escolar	7
1.1. Organização do Contexto Educativo	7
1.1.1. A Instituição	7
1.1.2. A Sala de Atividades	8
1.1.3. O Tempo.....	10
1.1.4. A Educadora Cooperante e Outros Profissionais	11
1.1.5. O Grupo.....	13
1.2. Intervenção Educativa.....	15
1.2.1. Projeto pedagógico: “Vamos aprender a ser como o Vasco!”	17
Capítulo II – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
2.1. Organização do Contexto Educativo	23
2.1.1. A Escola	23
2.1.2. A Sala de Aula	25
2.1.3. O Tempo.....	27
2.1.4. A Professora Cooperante e Outros Profissionais	28
2.1.5. A Turma	29
2.2. Intervenção Educativa.....	30
2.2.1. Projeto pedagógico: “O Incrível Mundo do Arroz!”	32
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	37
Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar	39
3.1. A Reflexão – um instrumento para o desenvolvimento.....	39
3.2. O/A educador/a do modelo <i>High-Scope</i> e a sua planificação.....	43

3.3. O jardim de infância, segundo... as crianças – [A Abordagem de Mosaico]	47
3.3.1. A Abordagem de Mosaico.....	47
3.3.2. Fase I – Apresentação e categorização de dados.....	49
3.3.3. Fase II - Triangulação de dados e respetivas reflexões	54
3.3.4. Fase III - Decisão	56
Capítulo IV – Experiências-chave no 1.º Ciclo do Ensino Básico	58
4.1. A Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano de escolaridade.	58
4.2. A Interdisciplinaridade.....	63
Capítulo V – Experiência-chave transversal ao pré-escolar e 1.º CEB	67
5.1. O Envolvimento Parental... em duas realidades distantes	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS.....	85
APÊNDICES	93

Índice de Anexos

Anexo I – Horário das AEC no Sala dos 3 anos	87
Anexo II – Horário da turma do 4.º ano de escolaridade	88
Anexo III – Horário da professora titular de turma.....	89
Anexo IV – Triangulação entre ações, teorias e crenças	90
Anexo V – Nota Informativa n.º 1/2016	91
Anexo VI – Níveis de interação entre as áreas do saber	92

Índice de Apêndices

Apêndice n.º 1 – Rotina diária da sala dos 3 anos	95
Apêndice n.º 2 – Regras da sala de atividades	97
Apêndice n.º 3 – A tabela dos aniversários.....	98
Apêndice n.º 4 – Lembrança da Páscoa	102
Apêndice n.º 5 – Prenda do Dia da Mãe	105
Apêndice n.º 6 – Planificação da 1.ª semana do projeto	108
Apêndice n.º 7 – Planificação da 2.ª semana do projeto	111
Apêndice n.º 8 – Teia do projeto “Vamos aprender a ser como o Vasco!”	115
Apêndice n.º 9 – Elementos produzidos durante o projeto	116
Apêndice n.º 10 – “Amigos Vá Lá!”: Letra da música	119
Apêndice n.º 11 – Inquérito por questionário	120
Apêndice n.º 12 – Planificações e planos de aula por disciplinas (dois exemplos) .	123
Apêndice n.º 13 – Planificação de um dia completo.....	127
Apêndice n.º 14 – Atividades do Natal	129
Apêndice n.º 15 – Votação para o título do projeto	134
Apêndice n.º 16 – Pesquisas e documento único	135

Apêndice n.º 17 – Palestra.....	137
Apêndice n.º 18 – Mapa de Portugal.....	138
Apêndice n.º 19 – Teia do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”	139
Apêndice n.º 20 – Inquérito por questionário e tratamento de dados.....	140
Apêndice n.º 21 – Desenhos com arroz.....	144
Apêndice n.º 22 – Boneco Aquecedor.....	145
Apêndice n.º 23 – Instrumento de avaliação do projeto.....	146
Apêndice n.º 24 – Entrevista às crianças (questões orientadoras)	147
Apêndice n.º 25 – Elemento para atividade das preferências.....	148
Apêndice n.º 26 – Imagens ordenadas pelas preferências do grupo	149
Apêndice n.º 27 – Questionário aos pais	150
Apêndice n.º 28 – Categorização das respostas das crianças	152
Apêndice n.º 29 – Organização de todos os dados recolhidos	153
Apêndice n.º 30 – Manta Mágica	154
Apêndice n.º 31 – Planificação e plano de aula da atividade “Avança com o resto!”	155
Apêndice n.º 32 – Planificação e planos de aula do dia 27 de janeiro	157
Apêndice n.º 33 – Exemplos de mensagens para os pais	162

Índice de Figuras

Figura 1 – Horário das AEC	87
Figura 2 – Triangulação interativa na pedagogia da participação.....	90
Figura 3 – Multidisciplinaridade	92
Figura 4 – Pluridisciplinaridade	92
Figura 5 – Interdisciplinaridade	92
Figura 6 – Transdisciplinaridade.....	92
Figura 7 – Regras de comportamento expostas na sala de atividades.....	97
Figura 8 – Execução (decoração) da barra principal da tabela dos aniversários	101
Figura 9 – Resultado final da tabela dos aniversários, exposto na sala	101
Figura 10 – Imagens da execução da lembrança da Páscoa (várias técnicas).....	104
Figura 11 – Alguns exemplos das lembranças produzidas	104
Figura 12 – Processo de elaboração do presente para assinalar o dia da mãe	106
Figura 13 – Exemplo de um tapa-sol	107
Figura 14 – Resultado da teia do projeto “Vamos aprender a ser como o Vasco!”.	115
Figura 15 – A gotinha de água	116
Figura 16 – O “Monstro Assustador da Poluição”	116
Figura 17 – Construção dos ecopontos	117
Figura 18 – Placard “Nós sabemos como usar e poupar a água”	118
Figura 19 – Exemplo de um questionário respondido	122
Figura 20 – Análise dos dados e exposição dos gráficos correspondentes	122
Figura 21 – Imagem do plano de aula de Estudo do Meio (17 de novembro).....	124
Figura 22 – Imagem do plano de aula de Português (18 de novembro)	126
Figura 23 – Imagem do plano de aula do dia 15 de dezembro	131
Figura 24 – Imagem do plano de aula do dia 16 de dezembro	132
Figura 25 – Construção do boneco: lembrança.....	133
Figura 26 – Confeção dos biscoitos	133
Figura 27 – Embrulho com o boneco e os biscoitos: produto final	133
Figura 28 – Sugestões de títulos, sujeitos a votação	134
Figura 29 – Segunda votação, com os três títulos mais votados anteriormente.....	134
Figura 30 – Título vencedor, por maioria	134
Figura 31 – Documento resultante das pesquisas	136

Figura 32 – Mapa de Portugal, com as principais culturas de arroz assinaladas	138
Figura 33 – Iniciação da estrutura base da teia	139
Figura 34 – O título do projeto na teia	139
Figura 35 – Teia do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”	139
Figura 36 – Proposta de questão para o questionário	140
Figura 37 – Exemplos de desenhos decorados com arroz	144
Figura 38 – Exemplo de um boneco aquecedor com arroz	145
Figura 39 – Exemplo de uma frase dada pelas crianças	148
Figura 40 – Exemplo de uma fotografia com os <i>smiles</i> associados	148
Figura 41 – Imagens ordenadas pelas preferências expressas pelo grupo	149
Figura 42 – Manta mágica	154
Figura 43 – Pormenores da manta mágica	154
Figura 44 – Imagem do plano de aula da atividade “Avança com o resto!”	156
Figura 45 – Imagem do plano de aula do dia 27 de janeiro (parte 1)	159
Figura 46 – Imagem do plano de aula do dia 27 de janeiro (parte 2)	160
Figura 47 – Imagem do plano de aula do dia 27 de janeiro (parte 3)	161
Figura 48 – Mensagem aos pais (materiais)	162
Figura 49 – Mensagem aos pais (roupa)	163
Figura 50 – Mensagem aos pais (convite para a divulgação do projeto)	163

Índice de Quadros

Quadro 1 – Estrutura global da rotina diária do grupo.....	95
Quadro 2 – Planificação de 21 a 23 de maio.....	108
Quadro 3 – Planificação de 28 a 30 de maio.....	111
Quadro 4 – Planificação da atividade dos questionários (13 de junho)	120
Quadro 5 – Planificação para a aula de Estudo do Meio (17 de novembro).....	123
Quadro 6 – Planificação para a aula de Português (18 de novembro)	125
Quadro 7 – Planificação global do dia 14 de janeiro	127
Quadro 8 – Planificação para os dias 15 e 16 de dezembro: atividades de Natal	129
Quadro 9 – Informações obtidas das crianças B. e G. e do grupo em geral	152
Quadro 10 – Informações obtidas através dos vários intervenientes	153
Quadro 11 – Planificação da atividade “Avança com o resto!”	155
Quadro 12 – Planificação do dia 27 de janeiro	157

Abreviaturas e Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Cf. – Confrontar

EB – Escola Básica

EE – Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCS – Projeto Curricular de Sala

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

RI – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O que se pretende de um *coach* profissional (no caso que nos ocupa, alguém que se dedica à docência) é que possua uma série de qualidades ou capacidades que lhe permitam desempenhar cabalmente a sua profissão, entre as quais destacamos: saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e, sobretudo, uma metodologia precisa (Pérez, 2009, p.23).

O autor Juan Pérez faz alusão a algumas qualidades e capacidades que considera essenciais para a prática da carreira docente. Essas características, que podem e devem ser aprendidas e/ou desenvolvidas, também se adequam a educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico e o modo de as alcançar passa pela formação vocacionada para tal. Atualmente, essa formação é regulamentada, segundo diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação [ME], no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro e posterior Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro), que estabelecem os requisitos necessários para a “obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina (...) que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Estes documentos oficiais referem dois ciclos de formação: a licenciatura, que proporciona uma formação que serve de base para o exercício da docência, e o mestrado, que complementa a formação inicial, reforçando-a, aprofundando e especificando os conhecimentos necessários para a docência de determinado domínio (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Neste segundo ciclo de estudos, inserem-se as práticas de ensino supervisionadas, nomeadamente os estágios em Educação Pré-Escolar [EPE] e no 1.º Ciclo do Ensino Básico [CEB].

Após as referidas práticas, surge o presente documento – o Relatório Final – necessário para a conclusão do mestrado e, por consequência, a habilitação profissional para a docência.

O Relatório Final, intitulado “Duas realidades distantes... O mesmo foco”, para além de ser um instrumento de avaliação, tem como objetivo dar a conhecer os contextos de ambos os estágios, assim como os assuntos relevantes dos mesmos.

O documento está seccionado em duas partes. A “Parte I – Contextualização e itinerário formativo”, é constituída por 2 capítulos e apresenta um conjunto de elementos recolhidos, através da observação e análise de alguns documentos oficiais, pertinentes para a caracterização e contextualização das duas realidades vivenciadas (a educação pré-escolar e o ensino do 1.º ciclo, nos capítulos I e II, respetivamente). A estes aspetos, acrescem as considerações críticas acerca do percurso e das práticas educativas implementadas de cada estágio, nomeadamente os respetivos projetos pedagógicos.

Na “Parte II – Experiências-chave”, apresentam-se os três capítulos seguintes, que integram temas essenciais do desenrolar das práticas de ensino supervisionadas. Deste modo, no Capítulo III são referidas três experiências com mais significado no contexto pré-escolar, sublinhando a importância do ato reflexivo nas práticas do/a educador/a e ainda o papel do/a mesmo/a segundo o modelo *High-Scope*, bem como a sua capacidade de planificar. Neste capítulo, insere-se também o estudo investigativo desenvolvido com as crianças deste contexto. O Capítulo IV abrange conceitos como a avaliação e a interdisciplinaridade, que se revelaram significativos na prática específica experienciada ao nível do 1.º CEB. No Capítulo V aborda-se o envolvimento e participação dos pais, confrontando os dois ambientes (EPE e 1.º CEB).

As páginas que se seguem espelham, de um modo reflexivo, aspetos enriquecedores e evolutivos no percurso de um/a estagiário/a e, em jeito de conclusão, as considerações finais refletem o trajeto pedagógico percorrido.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo I – Educação Pré-Escolar

O objetivo deste capítulo é expor a contextualização e o itinerário formativo percorrido aquando da prática pedagógica em EPE.

Inicialmente, é apresentada uma contextualização e caracterização da instituição (com tudo o que a engloba), bem como do grupo de crianças e da organização que lhe está subjacente. Estas informações resultam de uma análise de documentos oficiais, designadamente do Projeto Educativo [PE] e do Plano Curricular de Sala [PCS], em vigor e cedidos pela instituição em causa, e da observação realizada durante o período de estágio.

Seguidamente, apresenta-se uma sucinta descrição do itinerário formativo, bem como uma análise reflexiva e pessoal do mesmo.

1.1. Organização do Contexto Educativo

1.1.1. A Instituição

Como “cada modalidade de educação pré-escolar tem características organizacionais próprias e uma especificidade que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe” (Ministério da Educação [ME], 1997, p.41) é crucial conhecer o centro de estágio onde se realizou a prática pedagógica supervisionada, relacionada com a educação pré-escolar.

A referida instituição situava-se numa zona urbana de Coimbra, tendo as presentes instalações sido inauguradas em 2003. Este estabelecimento, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social [IPSS] e de carácter privado, dependia da direção do organismo ao qual pertencia. A prática profissional dos pais nesse mesmo organismo era condição necessária para a admissão e consequente frequência das crianças na referida instituição.

O estabelecimento em questão encontrava-se em funções, durante a semana, no intervalo entre as 7 horas e 30 minutos e as 18 horas e 30 minutos.

Esta instituição comportava as valências de creche e jardim de infância [JI] e tinha capacidade para acolher cerca de 184 crianças, cuja faixa etária variava entre os quatro meses e os seis anos de idade.

No que diz respeito à sua estrutura física, o espaço global da instituição contemplava 3 pisos: a cave (pisso -1), piso menos frequentado pelas crianças, que se destinava essencialmente a arrecadações, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente e sala da caldeira; no piso imediatamente acima (pisso 0 ou rés do chão) encontravam-se a área administrativa, o refeitório, a cozinha, os dormitórios, as instalações sanitárias e a entrada principal com tapetes e um palco de apoio a atividades da instituição; no piso 1 situavam-se alguns gabinetes (educadoras e sala de apoio), instalações sanitárias, as salas de atividades das valências disponíveis e pequenos terraços.

Sito na zona circundante, existia o “bosque”, um espaço exterior utilizado para diversas atividades e eventos, muito apreciado pelas crianças. Era composto por um parque de merendas com escorregas, baloiços, algumas mesas e bastantes árvores,

1.1.2. A Sala de Atividades

São imensos os espaços que compõem a instituição, como apresentado no ponto anterior, e de que as crianças usufruem. Estes espaços devem ser equipados com materiais e recursos que, em determinada posição, permitam o desenvolvimento/evolução da criança e, por consequência, do grupo. As finalidades de cada recurso (material ou humano) devem ser constantemente equacionadas, o que faz com que possam não permanecer sempre no mesmo local e/ou agir sempre da mesma forma. Posto isto, é possível afirmar, no que à organização e gestão dos espaços diz respeito, que “condicionam (...) o que as crianças podem fazer e aprender” e mais não são do que uma “expressão de intenções educativas e da dinâmica do grupo” (ME, 1997, p.37).

Neste ponto, nada é mais oportuno que caracterizar aquela que era a sala de atividades do jardim de infância onde as crianças passavam grande parte do seu dia: a sala dos 3 anos, uma das salas de atividades do jardim de infância. Em termos de *design*, esta sala era espaçosa, de fácil circulação, com amplas janelas que permitiam a entrada permanente de luz solar natural e estava seccionada por áreas/cantinhos/centros de atividade. Perante a multiplicidade de instituições e grupos de crianças “é difícil sugerir uma organização ideal para a sala” (Spodek & Saracho, 1998, p.126), até porque não existe nenhuma «fórmula mágica e genérica» para dispor o espaço educativo, de modo a que funcione de forma eficiente. Contudo, a prioridade, independentemente da disposição, é adequá-lo (o espaço) primeiramente às crianças e depois à equipa educativa e ao currículo. A divisão do espaço por secções, mencionada anteriormente, deve ser cuidadosamente pensada e baseada nos interesses e especificidades das crianças. Cada uma dessas áreas deve conter uma variedade de recursos que promovam aprendizagens significativas para o grupo (Spodek & Saracho, 1998).

Assim, nesta sala específica encontravam-se as áreas do jogo simbólico, do tapete e das mesas. Recorrendo a uma breve descrição individual destas, pode dizer-se que: a área do jogo simbólico – situada perto do acesso ao terraço das salas do jardim de infância e vulgarmente designada por «casinha», continha todos os apetrechos relacionados a uma cozinha e a um quarto; a área do tapete – junto à «casinha» existia um espaço com um tapete ladeado por uma bancada com legos e carros, arrumados em caixas plásticas e por uma estante com livros, indicada como o «cantinho da leitura»; e a área das mesas – localizada junto à porta de entrada e composta por um conjunto de mesas e cadeiras (cuja disposição variava consoante a tarefa a realizar), quatro armários altos que guardavam os materiais utilizados nas diferentes atividades (tintas, esponjas, papéis, tecidos, cola, entre outros), e uma estante baixa com os jogos de mesa¹, bem como os *dossiers* de cada menino/a com os seus trabalhos devidamente identificados e, ainda, algum material de apoio ao desenho e à pintura (lápis de cor e marcadores).

¹ Os jogos de mesa, presentes na sala, adequavam-se à faixa etária das crianças do grupo e, na sua maioria, encontravam-se em bom estado de conservação.

Conforme Spodek e Saracho (1998, p.126), “uma separação adequada entre as áreas de atividade é importante para que não haja interferências no trabalho das crianças”, pois ao mesclar atividades que têm de base princípios divergentes pode influenciar o normal decorrer de ambas. Esta dificuldade não se apresenta apenas entre os centros, mas, também, dentro deles, quando se realizam atividades ao mesmo tempo. De um modo geral, as crianças conheciam e respeitavam os limites, ainda que invisíveis (ou que não fossem físicos), de cada secção. A área do tapete era a zona onde se notava maior discrepância das atividades nela realizadas, uma vez que o mesmo espaço, tanto albergava as reuniões de grupo todas as manhãs, como as leituras, ou até mesmo as construções com legos e brincadeiras com carros. Das tarefas anteriores, apenas as últimas – construções com legos e brincadeiras com carros – podiam ser executadas simultaneamente, pelo igual entusiasmo que suscitavam. Já as restantes, sobretudo a leitura, requeria um ambiente tranquilo e mais silencioso. Na área das mesas também se realizavam mais do que uma atividade num mesmo período de tempo, mas a própria organização das mesas ou a distribuição das crianças já criava os limites necessários para que tal ocorresse dentro dos parâmetros da normalidade.

1.1.3. O Tempo

Quando se fala em tempo pedagógico na educação pré-escolar devemos ter em consideração que uma “rotina diária determina horários para as atividades de cada dia. As crianças aprendem a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias” (Spodek & Saracho, 1998, p.136).

Além disso, aquando da planificação da rotina, o/a educador/a deve ainda estar ciente que:

o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagens

diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (ME, 1997, p.40).

Segundo Oliveira Formosinho (1996, p.71), “criar uma rotina diária é basicamente isto: Fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas”. No entanto, este prévio trabalho de planificação deve ser dotado de uma certa flexibilidade, pois a cada novo dia, a criança tem experiências diferentes, adquire novas competências, aumenta os seus conhecimentos, que a estimulam no processo de ensino-aprendizagem e, indubitavelmente, alarga o seu leque de interesses. Isto para evitar abordar um tema ou realizar uma atividade que não suscite qualquer motivação na criança, não produzindo aprendizagens significativas e necessárias ao seu desenvolvimento.

Numa fase inicial, cruzando os dados da observação com detalhes fornecidos pela educadora, torna-se possível apresentar a rotina pela qual o grupo se regia e se organizava (cf. apêndice n.º 1). O dia iniciava-se na sala, todas as manhãs, com uma reunião de grupo em que as crianças partilhavam o que para si era interessante ou até algo que trouxessem, e consoante isto, poderia ser necessária alguma alteração na planificação preparada para aquele dia, remetendo para a flexibilidade supracitada. À rotina habitual do grupo, acrescem as alterações originadas pelos momentos destinados às Atividades de Enriquecimento Curricular [AEC] (cf. anexo I).

1.1.4. A Educadora Cooperante e Outros Profissionais

O contexto onde um grupo de crianças se insere deve propiciar o seu desenvolvimento, assim como a evolução individual de cada um dos seus elementos e incluir oportunidades de aprendizagem. Sendo a educação pré-escolar:

um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionais com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. Este processo educativo desenvolve-se em

tempos que lhe são destinados e, em geral em espaços próprios (Ministério da Educação, 1997, p.34).

A organização do contexto educativo é, portanto, um dos pontos que deve ocupar um lugar de destaque nas preocupações do/a educador/a, com vista ao desenvolvimento e à aprendizagem do grupo. Surgem assim dois aspetos: as interações entre os diversos intervenientes (adultos e crianças) e a gestão e organização dos recursos humanos e materiais essenciais, como mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997). Ou seja, um dos importantes papéis do/a educador/a é o de mediar: a criança, o meio físico e as pessoas que a rodeiam. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 20 de agosto, o/a educador/a de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

O estágio serviu para consciencializar – in loco – sobre o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. O acolhimento recebido desta profissional, a amabilidade e fácil acessibilidade, bem como a prontidão para o esclarecimento e auxílio foram evidentes e constantes. Perante o grupo, a sua atitude era, em tudo, semelhante: sensível às dúvidas, rigorosa e exigente com o trabalho acreditando nas potencialidades de cada um (quer estagiárias, quer crianças), instigante, afável e entusiasta, mas acima de tudo assertiva, sensata e imparcial. Estas qualidades promoviam um ambiente de confiança entre o grupo e a educadora, o que facilitava a ação desta, assim como a resposta da criança a essa ação.

Tendo em conta considerações provindas do Ministério da Educação, é a “intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador” (ME, 1997, p.25). A intencionalidade referida implica o conhecimento prévio da criança, bem como do seu desenvolvimento, para que o/a educador/a: adequa o processo de aprendizagem às necessidades de cada criança, diferenciando-as; planifique ações significativas e variadas, que combinem diferentes áreas de conteúdo e incluam a participação das crianças; reflita sobre o que se pretende com essas mesmas ações; execute o que foi planeado; avalie e por fim, sem querer desvalorizar,

enriqueça o seu conhecimento sobre cada criança, comunicando e partilhando ideias com a restante equipa educativa e com os pais, ou seja, com os intervenientes na vida da criança (ME, 1997). Esta prática intencional, que compete à educadora cooperante e que regula o seu papel e as suas funções, era visível pelas múltiplas planificações que elaborava e que pretendiam promover momentos de aprendizagem significativos a partir e para o foco/centro do processo educativo – a criança –, através de uma panóplia de recursos, técnicas e atividades.

Com a observação ativa da prática pedagógica da educadora, é possível afirmar que esta seguia pressupostos da Abordagem de Projeto, assim como do Modelo Curricular *High-Scope*. Uma vez que, a educadora incentivava a interação e participação das crianças no seu próprio processo educativo (Katz & Chard, 1997), tendo como principal preocupação o desenvolvimento sequencial da criança, nomeadamente a construção da sua autonomia (Oliveira Formosinho, 1996).

Na sala e em toda a vivência das crianças no JI, juntamente com a educadora, cooperavam duas assistentes operacionais. O grupo estava constantemente supervisionado por, pelo menos, uma das assistentes. Eram estas profissionais que assumiam a liderança do grupo na ausência da educadora.

O grupo, ou parte dele (dependendo da situação em questão e das decisões dos pais) interagia, ainda, com professores ou dinamizadores das diferentes ofertas (AEC) que a instituição disponibilizava.

1.1.5. O Grupo

“Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (ME, 1997, pp. 34-35).

Na realidade da prática pedagógica, este contexto diz respeito ao grupo dos 3 anos², formado por dezoito crianças, todas nascidas no ano de 2010. Quanto ao sexo, o número era dividido equitativamente (numa proporção de 1:1), ou seja, nove crianças do sexo feminino e nove crianças do sexo masculino. Dado que a interação com o referido grupo se efetuou a partir de março de 2014, algumas crianças, nesse momento, já tinham os quatro anos de idade.

O grupo tinha regras estabelecidas desde o início do ano. Algumas delas estavam afixadas na sala, na parede sob o tapete (cf. apêndice n.º 2). Segundo a educadora, todas as crianças participaram na elaboração das regras e conheciam-nas (mesmo às que não estavam representadas graficamente). Dentro do próprio grupo, as crianças tinham a preocupação de alertar os colegas que as desrespeitassem. A orientadora cooperante tinha o cuidado de enunciar as regras de forma afirmativa.

Neste contexto, apesar das particularidades genéticas, que tornam cada criança um ser único, e da influência do meio, foram detetadas características transversais a todas. Mas, note-se que nem por isso exteriorizadas da mesma forma no mesmo momento. Entre outras, destacaram-se a vivacidade, a curiosidade, a alegria e a boa disposição. A autonomia e o desenvolvimento da linguagem faziam destacar as crianças mais velhas, contudo as mais novas eram estimuladas, de maneira a acompanharem o grupo. Ao nível da participação, umas mostravam-se mais retraídas, enquanto outras mais espontâneas, o que comprovava a singularidade de cada criança. Esta diversidade no grupo era benéfica, pois como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p.35), daqui advém a importância do “trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (*idem*).

² Designava-se o grupo/sala desta forma, uma vez que, à data de 31 de dezembro de 2013, todas as crianças haviam completado os três anos de idade.

No que diz respeito às preferências pelos espaços físicos, o grupo manifestava um elevado interesse em relação aos espaços exteriores (quer pelo terraço, quer pelo «bosque»). Este facto tornava-os locais a ser incluídos na rotina das crianças, tendo como objetivo o seu desenvolvimento e bem-estar. Depois destas, como zonas preferidas, o grupo sugeria as áreas do jogo simbólico e as mesas, pelas atividades que ali se proporcionavam.

1.2. Intervenção Educativa

As atividades de estágio em EPE, vivenciaram-se durante três dias por semana (quartas, quintas e sextas-feiras). Inicialmente, o intervalo estipulado para a duração do estágio apontava para 12 semanas, de 19 de março a 13 de junho de 2014, o que não se concretizou, devido a contratempos relacionados com a planificação das atividades da instituição e a orientações da educadora cooperante. Decidiu-se então adiar o término por mais duas semanas, ou seja, até ao dia 27 de junho de 2014, o que permitiu repor o tempo em falta.

Numa fase de reconhecimento do ambiente educativo, pretende-se observar todo o contexto, conhecer as pessoas e explorar os espaços, como exposto nos pontos anteriores. Esta preocupação inicial tornou muito mais célere e significativa a adaptação e integração no meio que nos acolheu.

Enquanto isto, foi proposta a integração progressiva nas práticas da sala, assumindo, gradualmente, a liderança do grupo.

Das várias atividades planeadas e desenvolvidas, destacam-se três, pelo contentamento do grupo, demonstrado através da ativa participação e adesão às tarefas. São elas: a tabela dos aniversários, a lembrança da Páscoa e a prenda do dia da mãe. Todas as atividades enumeradas proporcionaram uma pessoal satisfação, quer pelo desafio das suas planificações, quer pelo resultado das suas execuções. Na tabela dos aniversários, a totalidade do grupo integrou-se, de uma forma espontânea e ativa, na sua construção, pela importância que a data de aniversário representava na vida de cada criança (cf. apêndice n.º 3). Esta data dizia respeito a uma ocasião que, para a

criança, merecia ser celebrada e conhecida pelos que a rodeiam (segundo testemunhos confidenciais pelos educandos).

A Páscoa é uma época que o JI não costuma deixar passar em branco e, para tal, é costume construir uma lembrança para cada criança entregar à família. As lembranças produzidas em anos anteriores para essa ocasião festiva foram analisadas, com o intuito de não as repetir. Daí, e com a preocupação de inovar, tanto ao nível da execução como do produto final, resultou um coelho da Páscoa, personagem tão característica da época em causa (cf. apêndice n.º 4). O referido coelho possuía um reservatório que foi preenchido com ovos de chocolate. Pretendia-se que, após ser esvaziado, pudesse ser novamente recheado, assumir qualquer outra funcionalidade (de acordo com a imaginação de cada família) ou destinar-se, apenas, a um mero elemento decorativo. O ponto alto da tarefa verificou-se, principalmente, com a utilização da técnica da picotagem, tão motivadora (por ser pouco sugerida e usada) como relevante (para o desenvolvimento da criança, nomeadamente, a sua motricidade fina). O grupo também aderiu prontamente à decoração do boneco, fazendo uso de elementos como o algodão, as tintas e os marcadores, por exemplo.

O destaque da conceção da prenda, para assinalar o dia da mãe, prende-se com a forma entusiasta de como os/as meninos/as se interessaram e envolveram na elaboração do presente – um tapa-sol de cartão (cf. apêndice n.º 5). A participação massiva do grupo explica-se por dois aspetos: a relevância do papel da mãe para cada elemento do grupo e, ainda, a possibilidade de trabalhar no exterior (terraço do jardim de infância), devido à exigência de alguns materiais usados (tintas, por exemplo) conjugada com as condições climatéricas favoráveis.

No decorrer da intervenção educativa, tentou oferecer-se, aos educandos, diversos ambientes que promovessem diferentes aprendizagens, recorrendo a múltiplos recursos. Esta diversidade de métodos, técnicas e meios proporciona o desenvolvimento da criança, no que respeita às suas competências e características como a curiosidade e criatividade, entre outras. No entanto, isto só se torna possível e surte efeito quando as práticas são ajustadas às necessidades e interesses das crianças, com as quais se está a interagir.

1.2.1. Projeto pedagógico: “Vamos aprender a ser como o Vasco!”

Uma das experiências relevantes do estágio foi a concretização de um projeto³. Durante a fase de reconhecimento do contexto educativo e com a análise do PE e PCS, foi fácil perceber que o projeto a realizar teria que se integrar no que já estava a ser executado na instituição. “A Biodiversidade” era o grande tema do projeto educativo previsto para os três anos letivos compreendidos entre 2012 e 2015. A cada ano letivo correspondia um subtema relacionado com o tema principal. No ano letivo de 2013/2014, onde se inseriu a prática de ensino supervisionado em educação pré-escolar, o subtema vigente denominava-se “Uma gotinha de água” e pretendia sensibilizar para a importância da água, sua conservação e preservação. Antes de se apresentar como se desenrolou todo o processo, deve primeiro compreender-se o que lhe está subjacente.

De acordo com autores com Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2011), o trabalho de projeto pressupõe uma “pedagogia-em-participação”. Esta pedagogia tem como base a interação de três aspetos: a ação prática, as teorias e as crenças, formando assim um triângulo interativo e em constante renovação. Deste modo, a pedagogia é suportada pela prática e sua análise através dos saberes e teorias, evocando as crenças e os valores. Isto cria uma rutura na pedagogia tradicional transmissiva em que os papéis, quer das crianças quer do adulto, são remodelados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Tendo em conta este modo de fazer pedagogia, Gambôa explicita que a “Metodologia de Trabalho de Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Gambôa, 2011, p.55). Para além de tudo isto, mas mantendo sempre presente a mesma linha de pensamento em relação à pedagogia, o projeto é o “esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir” (ME, 1998, p.91), centrado na criança e conduzido por ela mesma. Katz e Chard apresentam este trabalho como “uma forma de ensino e aprendizagem” e realçam o “papel do professor no

³ A possibilidade de implementar, em contexto real, um projeto pedagógico desencadeou a necessidade de rever noções teóricas adquiridas acerca da metodologia por projeto.

incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente”, bem como a “participação activa das crianças” (Katz & Chard, 1997, p.5). A autora Amélia Marchão, evocando Katz e Chard (1997), também se pronunciou, acrescentando que este processo (trabalho por projeto) deve “ajudar a criança a responsabilizar-se, a julgar o seu próprio trabalho e a elevar os seus padrões de exigência” (Marchão, 2012, p.82) assim como “valorizar a experimentação, criar situações propícias à identificação de problemas concretos, envolvendo cooperativamente os intervenientes e permitindo a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia”, fazendo a “articulação entre as áreas de conteúdo” (Marchão, 2012, pp.82-83).

Utilizando como referência o documento: *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens / Integrar Metodologias*, uma publicação coordenada por Teresa Vasconcelos, verifica-se que são quatro as fases que devem constituir o trabalho de projeto.

Na fase I – Definição do problema – “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos et al., 2011, p.14), ou seja, é feito o levantamento dos saberes e questões das crianças, construindo, assim, uma teia. De seguida, a fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho – é o momento destinado à elaboração de uma previsão do caminho a percorrer. De salientar que é apenas uma previsão, devido à flexibilidade que uma planificação acarreta. Posteriormente, na fase III – Execução – “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas (...) aprofundam a informação obtida” (Vasconcelos et al., 2011, p.16). É, neste momento, que se concretiza a construção do conhecimento. Por fim, na fase IV – Divulgação/Avaliação – todo o trabalho realizado ao longo do processo torna-se visível e acessível à comunidade. Nessa fase é oportuno proceder a um balanço/avaliação do trabalho produzido.

Aquando da interpelação da educadora cooperante, acerca da prática pedagógica foi sugerida a abordagem ao tema da poluição, com principal destaque para o uso consciente e preservação da água. O objetivo era «provocar» a discussão através da

exposição e debate de ideias (cf. apêndice n.º 6). No dia imediatamente posterior à atividade supramencionada, com a visita ao Oceanário de Lisboa, as crianças identificaram no Vasco (mascote do Oceanário) um exemplo, uma personagem que as ajudava a entender os adequados e inadequados comportamentos, relativamente ao tema da poluição e, por consequência, da água. Isto porque esta mascote, tinha atribuída a missão de defender e conservar os oceanos.

Após a visita e discussão sobre a mesma e depois de as crianças demonstrarem a sua admiração pelo Vasco e interesse em conhecê-lo melhor, percebemos que seria em redor desta personagem que decorreria o nosso projeto. Para aguçar o interesse e a curiosidade, mostrámos um vídeo, na semana seguinte, sobre a reciclagem e poluição da água e analisámos o que se tinha visualizado (cf. apêndice n.º 7). Com todos estes elementos e conhecendo a preocupação global que se deve ter com o meio ambiente e, no caso, com a água, já era possível elaborar a teia inicial do projeto, com a colaboração de todo o grupo para perceber o que cada um sabia e o que ainda queria vir a descobrir (cf. apêndice n.º 8). A partir deste momento, todo o projeto se desenrolou tendo as práticas do Vasco como linha orientadora. As crianças foram estimuladas para que fossem elas a usufruir e a conduzir o processo, propondo tarefas, expondo ideias e participando nas atividades proporcionadas. De todo o trabalho inicial resulta o nome do projeto, decidido por unanimidade entre o grupo: “Vamos aprender a ser como o Vasco!”.

Muitas foram as atividades elaboradas no decorrer do projeto para obter as informações ainda desconhecidas e atingir o que o grupo pretendia, nomeadamente procurar soluções e/ou alternativas para os desajustados comportamentos relacionados com a água que, a longo prazo, poderiam traduzir-se em malefícios para o ambiente e para os seres vivos. Com estas tarefas tentou-se promover ambientes propícios a aprendizagens significativas, assim como incitar a participação e autonomia das crianças. No desenvolvimento dessas atividades, o par pedagógico (estagiárias) apenas orientava e auxiliava o grupo, deixando que as mais significativas descobertas pertencessem às crianças, isto porque “realizar projectos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é, «capazes de saber fazer em

acção»” (Vasconcelos et al., 2011, pp.12-13). Esta evolução e agência da criança não deve ser só voltada para si, pois deve interagir com o que a rodeia e utilizar outra criança como um recurso:

A agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objecto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objecto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em acção conjunta com o objecto. Oferece uma versão aumentada e desenvolvida do sentido de agência pessoal e, como capacidade, pode ser aprendida (Edwards, 2005, citado por Vasconcelos et al., 2011, p.13).

Desde fazer pesquisas, escutar histórias, criar figuras como a gota de água (uma espécie de mensageira usada para enviar dicas e estimular as crianças para alguma tarefa) e o monstro da poluição (figura abstrata criada com vários elementos que na água/oceano geravam poluição e que, noutra circunstância, teriam como destino os ecopontos), passando pela construção de ecopontos (conhecendo as cores e finalidades de cada um) e elaboração de um *placard* (que dá conta dos bons usos da água), foram várias as atividades proporcionadas (cf. apêndice n.º 9). Três das tarefas com mais adesão foram: a música “Amigos vá lá”, da personagem Vasco, o inquérito por questionário e ainda a interpretação do Vasco, por cada uma das crianças. A primeira diz respeito à aprendizagem da música “Amigos vá lá!”, e à criação de uma coreografia que a acompanhasse (cf. apêndice n.º 10). As crianças entenderam facilmente a letra, que se relacionava bastante com o tema que estava a ser tratado, e evidenciavam-se motivadas e entusiasmadas, pelo gosto que tinham pelo domínio da expressão musical e pela responsabilidade que detinham para coreografar a mesma música. Outra circunstância, bem fora da normalidade das atividades realizadas pelo grupo, e que requeria das crianças uma maior autonomia, pretendia conceber, executar e analisar questionários (cf. apêndice n.º 11). Por ser um instrumento que nunca tinha sido

concebido e, posteriormente, usado pelas crianças, criou alguma dificuldade inicial. Tal dificuldade foi desvanecendo, à medida que as estagiárias revelavam informações acerca da tarefa e auxiliavam quem expressasse mais dificuldade. Por sua vez, um aspeto que despertou a atenção do grupo e que se revela benéfico para o desenvolvimento de cada criança, está intimamente relacionado com a interação, no espaço exterior, da comunidade envolvente com a criança e a instituição, pois a “comunicação aberta com o ambiente permite evitar o isolamento e abre as escolas às influências dinamizadoras do meio sociocultural no qual estão inseridas” (Zabalza, 1998, p.60). A consequente análise das informações obtidas através do inquérito por questionário foi, da mesma forma, enriquecedora para as crianças, pois colocaram-se à prova e desenvolveram-se conceitos, como classificação (formar conjunto, seriar e ordenar) e número, entre outros, que lhes servirão de ferramentas para o dia a dia futuro. Por último, concretizando um pequeno desejo das crianças, que acabou por ser utilizado como um elemento lúdico na divulgação, seguiu-se a preparação da caracterização física da personagem Vasco, por parte de cada elemento do grupo. Ou seja, as crianças ambicionaram interpretar literalmente o título do projeto e, por isso, não só queriam agir como o Vasco, como também vestir-se como ele, para que os pais pudessem conhecer, na íntegra, esta que foi a figura que sempre os acompanhou neste processo. O trabalho consistiu em juntar à roupa das crianças, previamente pedida aos pais, materiais que o grupo reutilizou e decorou (rolos de cartão para representar os óculos do Vasco, por exemplo).

Na última fase deste percurso, foi exposto e apresentado todo o processo e os produtos que dele resultaram, à comunidade e em especial aos pais das crianças do grupo, cuja colaboração se tornou essencial em algumas das atividades realizadas. Tal ligação é apoiada pelo Ministério da Educação que salienta que “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997, p.45). Para conclusão do trabalho, as crianças referiram o que mais gostaram de realizar, o que menos apreciaram, o que mudariam e o que acrescentavam, procedendo assim a um balanço

global, que a posteriori foi complementado com o parecer ponderado da educadora, realizando um exercício reflexivo sobre a prestação de cada um.

De referir, ainda, que o trabalho de projeto teve efeitos positivos e enriquecedores para todos os envolvidos, na medida em que através deste, e em termos profissionais, se pôs em prática uma metodologia que pode ser adaptada a diferentes contextos. No que às crianças diz respeito, construíram novos conhecimentos, pelas descobertas feitas e aumentaram a sua autonomia, desenvolvendo um particular gosto pela aprendizagem. Em suma, não devo esquecer que a criança deve ser:

encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência. O grande desafio para os profissionais de educação será, então, o de tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida (Vasconcelos et al., 2011, pp.18-19).

Capítulo II – 1.º Ciclo do Ensino Básico

No presente capítulo, apresentam-se a contextualização e o itinerário formativo relativos à prática educativa no 1.º CEB.

Resultante da reunião da informação adquirida de documentos oficiais do agrupamento e da escola (Projeto Educativo de Agrupamento [PEA], Regulamento Interno [RI], Projeto Curricular de Turma [PCT]) com os dados obtidos da observação durante o período de estágio, surge a contextualização e caracterização do ambiente educativo.

Quanto ao itinerário formativo, é apresentado de forma breve e reflexiva, enunciando os diferentes momentos a ele subjacentes.

2.1. Organização do Contexto Educativo

2.1.1. A Escola

A organização escolar possui “a sua forma expressiva, o seu sustento e a sua essência, projectada sob a forma de padrões ou redes de significados simbólicos e representações partilhadas pelos actores” (Torres, 1997, pp. 79-80). Ou seja, todo o contexto escolar deve ser perspectivado especificamente para quem dele usufrui, devendo fazer sentido para os mesmos. É notório, também, que o papel da escola tem vindo a alterar-se ao longo do tempo. Fontoura (2006, p.26) justifica essa alteração com “um deslizamento, não muito regular e nem sempre visível, da centralização para a descentralização, animado com (...) promessas de alargamento da autonomia da escola”, em que os docentes têm atingido uma enorme responsabilidade na gestão e organização dos recursos, sem que a autonomia das escolas acompanhe este progresso. A mesma autora revela ainda a existência de certos movimentos:

que contribuíram para o desenvolvimento da escola como uma unidade de referência na (re)construção curricular, um espaço

decisional onde os indivíduos e a escola, enquanto totalidade organizada, articulam os respectivos marcos de referência. Na maior parte destes movimentos, acentua-se a imagem da escola como uma organização onde é dada uma maior atenção ao local e há uma maior participação na tomada de decisão em alternativa aos sistemas burocráticos centralizados” (Fontoura, 2006, pp.26-27).

A escola da rede pública, onde foi realizado o estágio supervisionado relativo ao 1.º CEB, encontra-se na região do Baixo Mondego e pertence ao distrito de Coimbra, mais precisamente, ao concelho de Montemor-o-Velho.

Um pormenor relevante prende-se com a mudança de escola da turma do 4.º ano, alvo de interação durante o estágio. Apesar de existir uma escola de 1.º CEB na localidade, a referida turma estava integrada numa Escola Básica [EB] 2/3, relativamente próxima. Este facto, gerado no ano letivo anterior, ocorreu devido à constituição numerosa da turma em questão. Por ser a turma com mais alunos e não tendo a escola do 1.º CEB capacidade de resposta para abarcar os mesmos, solucionou-se desta forma, com o intuito de proporcionar corretos e significativos momentos de aprendizagem, transferindo a turma para um espaço físico diferente (a EB 2/3). Se considerarmos o alargado leque de opções (a sala de informática ou até mesmo a maior área de recreio, por exemplo) que o novo estabelecimento de ensino disponibilizava comparativamente à escola frequentada até esse instante, a mudança foi proveitosa para a turma. Esta decisão permitiu ainda que, no ano letivo seguinte (2015/2016), os alunos que integrassem no 2.º ciclo tivessem uma melhor e mais rápida adaptação e integração.

A estrutura física da EB 2/3 apresentava três blocos, designados por A, B e C. O bloco A possuía as salas do 2.º ciclo. No bloco B era possível encontrar as salas de aula do 3.º ciclo, bem como os laboratórios, a sala de informática e a sala dos professores. Já no bloco C situavam-se as áreas e/ou serviços, tais como o bar, refeitório, biblioteca, reprografia, secretaria e a sala da direção. Os diferentes blocos

não eram isolados, o que permitia a comunicação entre si, através de passeios cobertos. A sala da turma do 1.º CEB pertencia ao bloco A.

O horário de funcionamento do estabelecimento restringia-se ao intervalo de tempo das 8 horas às 18 horas.

O espaço exterior da escola, assemelhando-se à imensa paisagem que a envolve, era amplo, contendo elementos da natureza como árvores e plantas diversificadas. Aos recursos paisagísticos acresce, neste espaço, um campo de jogos, área essa muito desejada pelos alunos.

2.1.2. A Sala de Aula

Segundo Spodek e Saracho (1998, p.125), “os professores devem considerar cuidadosamente a modificação do espaço para melhorar as atividades do programa”. Isto significa que todas as alterações que a professora cooperante faça na sala de aula devem ser ponderadas e significativas para os momentos de aprendizagem. De seguida, é exposta a organização da sala frequentada durante a prática.

A sala de aula da turma do 4.º ano posicionava-se num dos extremos do bloco A, para que o decorrer das atividades e os intervalos não perturbasse o normal funcionamento das aulas a decorrer em redor, uma vez que, como explicarei no ponto seguinte, os horários não coincidiam. O espaço era apelativo e cuidado, aduzia uma forma retangular em que duas das suas paredes estavam revestidas por vidros e janelas, o que lhe conferia uma enorme luminosidade e arejamento. Num dos lados da sala, deparámo-nos com uma pequena despensa, onde a professora armazenava os múltiplos materiais didático-pedagógicos que podiam ser úteis em qualquer ocasião (folhas de papel, marcadores, cola, agraphador, furador, etc.) e, ainda, dois armários, local reservado aos *dossiers* individuais e aos manuais escolares das crianças. Só eram transportados para casa os manuais necessários à realização de trabalhos em casa e ao estudo diário, de modo a evitar o excessivo peso das mochilas.

Existiam diversas mesas na sala, das quais nove estavam dispostas em “U” e outras quatro individualmente colocadas no centro dessa formação. “A forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (Arends, 1995, p.94). O autor anteriormente citado apresenta as três disposições mais frequentes da sala de aula: em filas e colunas, em círculo e em grupos. Destas formações, a disposição em “U” das mesas, adotada pela orientadora cooperante, conjuga, de certa forma, a estrutura e objetivos das formações em fila e colunas e em círculo. Esta ideia surge pela presença das várias filas que descrevem um semicírculo (a dita forma de “U”), “útil para a discussão” (Arends, 1995, p.94) e mantendo “a atenção focalizada numa direcção” (*idem*). Ou seja, combinado um ensino direcionado/frontal com o trabalho cooperativo e respetiva aprendizagem. Uma vez que cada mesa da sala tinha capacidade para dois alunos, permitia à professora incutir o trabalho colaborativo (a pares, principalmente) e circular, observando cada criança e o que fazia, de uma forma mais atenta. Às crianças, a formação em “U” possibilitava que estivessem sentadas de acordo com as suas capacidades e/ ou dificuldades (fossem elas auditivas, visuais ou de qualquer outro carácter; por exemplo, uma criança que tivesse uma objeção a nível visual poderia sentar-se no centro de frente para o quadro ou nos lugares laterais mais próximos do mesmo) com o objetivo de se sentirem bem e capazes. Quando necessário e sempre que a atividade em questão o justificasse, as mesas eram combinadas de modo a propiciar o trabalho em pequenos grupos. O espaço da aula dispunha, ainda, de duas mesas de apoio a diversas situações (momentos de avaliação, sítio de entrega e correção dos trabalhos de casa e, inclusive, utilizadas por nós, estagiárias, aquando da vivência em sala de aula). No canto da sala, junto das mesas de apoio e dos armários, mas ligeiramente mais recuada, posicionava-se a secretária da orientadora cooperante, intencionalmente colocada neste ponto, para atingir um global panorama de todo o espaço. Além de tudo o que foi referenciado até então, a sala detinha equipamentos informáticos, tais como um computador, colunas, um projetor e respetiva tela, que permitiam a utilização de estratégias alternativas que tornavam a aula mais motivante e facilitadora para a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. A par dos recursos informáticos, e em frente aos alunos, localizavam-se um quadro branco e os marcadores próprios a utilizar, assim como dois placards com avisos, informações, e trabalhos ligados à

turma e aos conteúdos das aulas. Para expor materiais/trabalhos, essencialmente a 3 dimensões, recorria-se a uma extensa bancada no fundo da sala.

É de salientar, ainda, que para assuntos da turma (reuniões esporádicas com os encarregados de educação ou trabalho personalizado com algum aluno por parte de qualquer membro da equipa educativa) aproveitava-se uma sala lateral, quando esta se encontrava disponível.

2.1.3. O Tempo

Zabalza (1998, p.52) declara que “as rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido”, passando, assim, o dia a dia “a ser algo previsível”, em suma, as rotinas possuem dimensões que permitem “«ler» qual é a mensagem formativa do nosso trabalho”.

No 1.º CEB, as rotinas diárias, ao longo de uma semana, traduzem-se num horário, com base nas diferentes componentes do currículo e Atividades de Enriquecimento Curricular [AEC], tendo sempre em consideração as inúmeras orientações normativas, impostas pelo Ministério da Educação. O horário seguido durante o estágio não era exceção (cf. anexo II). As instruções do ME condicionam de tal forma a ação da equipa educativa e dos/as alunos/as que faz com que, como referido acima, a autonomia não assista os progressos.

As dinâmicas da turma do 1.º ciclo não coincidiam com os tempos letivos e respetivas pausas praticadas na EB 2/3 e assinalados pela campanha, sendo que a primeira prova dessa incompatibilidade era a hora de início do período letivo, enquanto as aulas dos 2.º e 3.º ciclos começavam às 8 horas e 30 minutos, as da referida turma tinham início meia hora mais tarde (9 horas).

A intencionalidade do estágio, além de seguir a turma, consistia em acompanhar a orientadora cooperante e, por este facto, durante os dias de presença na escola

(segundas, terças e quartas-feiras), era cumprido o horário da professora (cf. anexo III).

2.1.4. A Professora Cooperante e Outros Profissionais

Diversas são as competências e funções que se pretendem que o professor do 1.º ciclo possua e desempenhe. De um modo geral, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o docente “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”, em suma “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino”.

A professora cooperante mostrou-se, desde início, bastante disponível para integrar as estagiárias da melhor forma e apresentar todo o seu trabalho, nomeadamente as funções acima descritas. Através da observação⁴ inicial da sua prática, constatou-se a sua vasta experiência de ensino, assim como a sua postura perante a turma. A docente assumia duas facetas distintas, não contraditórias, mas que se complementavam. Por um lado, demonstrava a sua autoridade, sendo exigente, firme, assertiva, incutindo regras, estabelecendo limites, promovendo o trabalho e a disciplina na turma; por outro, manifestava o seu lado humano, através da compreensão, honestidade e justiça, ouvindo as crianças, esclarecendo-as e tranquilizando-as, sempre que necessário. Somando a sua personalidade às suas funções enquanto docente de uma turma do 1.º CEB, a professora titular de turma torna-se numa referência para as crianças e, acima de tudo para as formandas. Estas características estavam de tal forma incutidas na sua maneira de ser, que emergiam aquando do trabalho conjunto, pois concedia liberdade para partilhar ideias, durante as conversas/reuniões, questionando-as, de modo a serem devidamente fundamentas, traduzindo-se num trabalho mais rigoroso. Ao mesmo tempo, desafiava o desenvolvimento da ideia-base, através de atividades que levassem as crianças a sair da sua zona de conforto, experienciando situações às quais não

⁴ “A observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1984, p.60).

estavam habituadas. A docente reconhecia que, perante a complexidade dos programas e o reduzido tempo para os executar, nem sempre lhe era possível ir para além do que fazia diariamente, ou seja, testar outros métodos ou recursos. Posto isto, as estagiárias não foram impedidas de experimentar o que quer que fosse, pois a professora cooperante defendia que se devem retirar aprendizagens das nossas próprias ações, no entanto, tinha a preocupação de alertar quando possuía uma opinião diferente, ou não considerasse viável alguma tarefa ou recurso proposto.

Para além da monodocência no 1.º ciclo, praticada pela nossa professora cooperante, neste caso concreto, esta pode ser complementada com outros profissionais de educação, tal como frisa a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro): “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Posto isto, esta turma interagiu, além da professora titular, com quem passava maior fração do tempo letivo, com um professor de apoio, que prestava auxílio personalizado a seis crianças do grupo, uma docente que lecionava a oferta curricular e, ainda, três dinamizadores, aos quais competiam as diversas AEC.

Faziam também parte da equipa educativa da turma duas assistentes operacionais que estavam presentes no bloco A da EB 2/3, para prestar ajuda ao que fosse necessário, no edifício.

2.1.5. A Turma

O grupo de alunos da prática pedagógica em questão, constitui a turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e faz-se representar por 25 crianças com idades entre os nove e dez anos, 13 das quais do sexo masculino e, por conseguinte, 12 crianças do sexo feminino.

Spodek e Saracho (1998, p.139) confirmam que “algumas crianças aprendem mais rápido do que as outras e são mais competentes em certas áreas (...) têm estilos e interesses distintos” e sugerem ainda que “precisam de diferentes tipos de estímulo

para aprenderem”. Isto acontece em qualquer grupo, mesmo que dito homogéneo, pois, apesar das características próximas, nenhuma criança é igual a outra.

Consoante o PCT, constatou-se que a maioria da turma obtinha sucesso, sendo o seu aproveitamento positivo. Já uma pequena parte do grupo (24%) encontrava-se em risco de não transitar de ano, devido ao seu insucesso escolar. Deste pequeno grupo, que recebia apoio individualizado uma vez por semana, é apropriada a referencia a dois alunos em particular. Um deles, devido a abusos diversos por parte de um familiar, já tendo recorrido a ajuda psicológica e tendo ficado, inclusive, retido no 2.º ano; outro, pela sinalização da professora cooperante como detentor de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção [PHDA]⁵. Este destaque pretende frisar que a vida familiar e problemas como a PHDA são fatores que afetam muito as crianças e, consequentemente, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

2.2. Intervenção Educativa

A prática educativa supervisionada ocorreu ao longo de 12 semanas, no intervalo de tempo entre 27 de outubro de 2014 e 28 de janeiro de 2015. À semelhança do que aconteceu no estágio de EPE, uma semana de estágio correspondia aos três dias em que se estava presente na escola (segundas, terças e quartas-feiras).

Durante a fase do reconhecimento do contexto educativo, foram observadas e agrupadas considerações relativas à organização desse contexto, expressas nos pontos anteriores. Tais considerações foram complementadas e fundamentadas pelas informações que se retinham de conversas com a professora titular de turma. Ainda durante esta fase, nas primeiras semanas, sem que fosse estipulado, a docente

⁵ O psicólogo Octávio Moura afirma que a “PHDA é, provavelmente, a perturbação da infância e da adolescência mais estudada na actualidade” (Moura, 2008, p.4). O mesmo autor define tal perturbação como neurodesenvolvimental, cujas crianças que a possuem “exibem um conjunto de características típicas e de comportamentos disruptivos (desatenção, agitação motora e impulsividade)” e “apresentam uma grande dificuldade em inibir e ajustar o comportamento à situação ou tarefa específica. Estas dificuldades estão etimologicamente associadas a alterações neurobiológicas e a défices neurocognitivos específicos” (Moura, 2015).

A sinalização da professora não tem o consentimento dos pais, no entanto a criança é medicada, segundo prescrição médica.

interrogou as estagiárias quanto à possibilidade de assumir a turma durante um curto espaço de tempo (período da manhã), devido à sua ausência momentânea, fazendo o que ela já havia planeado para esse dia – um teste ortográfico (vulgarmente designado como «ditado») e respetiva correção coletiva com os alunos. O desafio foi aceite, contudo não se revelou fácil inicialmente, devido ao reduzido contacto e confiança que se tinha com a turma, naquele momento.

A passagem do reconhecimento do contexto educativo para a fase do desenvolvimento das práticas pedagógicas, foi feita de uma forma gradual. Começou por se planear o dia em três partes, em que, na prática, cada uma iria ser liderada, por uma das estagiárias, de forma rotativa entre as disciplinas, ao longo do passar dos dias (cf. apêndice n.º 12).

Após a familiarização com os espaços e, principalmente, com a turma, e depois de ser sentida mais confiança, progrediu-se para a planificação da totalidade de um dia, com a liderança de apenas uma estagiária, nunca descartando o apoio das colegas, que, estando «do lado de fora», percecionavam o que nem sempre era visível a quem estava enredada na atividade (cf. apêndice n.º 13).

Era desejável ter chegado ao momento em que cada uma das estagiárias ficaria responsável pela execução de uma semana, mas tal não foi possível. Além dos dois momentos acima mencionados, foi particularmente agradável as tarefas realizadas de forma cooperativa entre as colegas. Refiro as atividades que tinham em vista a comemoração da festividade do Natal. Nesta ocasião estava prevista a orientação pelo grupo de estágio e não de apenas uma estagiária, a não ser que o desenrolar das tarefas assim o exigisse (cf. apêndice n.º 14).

Uma outra prática benéfica para o processo formativo pessoal está ligada com a implementação do projeto pedagógico, tema a abordar no ponto seguinte.

2.2.1. Projeto pedagógico: “O Incrível Mundo do Arroz!”

Depois da possibilidade de executar um projeto na EPE, foi novamente proporcionada a oportunidade de contactar com essa metodologia, agora com crianças mais velhas e de outro meio sociocultural. Apesar de muita revisão da literatura incidir na utilização deste trabalho na educação pré-escolar, Vasconcelos salvaguarda que esta “metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1.º ciclo do ensino básico” (Vasconcelos, 2012, p.8). A mesma autora (2012) afirma que um projeto é um estudo em profundidade sobre um determinado tema ou tópico.

No trabalho de projeto,

a organização do contexto de aprendizagem caracteriza-se pela flexibilidade, mas tendo em atenção que os projetos ao permitirem aprendizagens sociais, expressivas e intelectuais, requerem uma organização espacial e material que permita o trabalho em pequenos e médios grupos; que permita o debate; a partilha; a publicitação de materiais construídos e de conhecimentos; a mobilidade das crianças no respeito pela sua autonomia e a livre participação no projecto (Marchão, 2002, p.83).

Este facto facilita a interação do aluno com o meio, o que é uma mais-valia para que se propiciem aprendizagens significativas para este que é o maior participante do processo. Esse mesmo processo é benéfico tanto para o professor como para o aluno, pois o professor vê a evolução dos alunos e os resultados que produzem, sentindo que as competências que lhes foi inculcando servem para diversas situações. No que diz respeito aos alunos, estes sentem a responsabilidade e a satisfação por participarem em algo que provem dos seus interesses. Pretende-se que a metodologia de projeto promova a interdisciplinaridade, segundo uma planificação dinâmica e flexível, o trabalho colaborativo e a descoberta de novos conhecimentos.

Após se perceber alguns dos fundamentos teóricos de base a um projeto, recorreram-se às autoras Lilian Katz e Sylvia Chard como referência e às fases que elas enunciam. Daí, segundo Katz e Chard (1997), respeitámos três fases gerais⁶: na fase I – Planeamento e arranque – após surgir o tema, faz-se um levantamento dos conhecimentos que os alunos já detêm acerca dele, o que gostariam de descobrir e como iriam proceder para alcançar esses novos conhecimentos (elaboração da teia); a fase II – Desenvolvimento do projeto – passa pela concretização do que constitui a teia inicial; por fim, na fase III – Consolidação do projeto: conclusão e avaliação – pretende-se divulgar todos os novos conhecimentos adquiridos assim como todos os materiais produzidos durante o desenvolvimento do projeto, e ainda proceder à avaliação do processo. Tudo se desencadeou com esta base.

O tema surgiu no seguimento de uma aula de Estudo do Meio, quando se referiam os Muçulmanos e os vestígios deixados por eles no nosso país, até que alguém mencionou o arroz, cultura tão abundante nas zonas circundantes à escola. Após esta situação, a turma demonstrou curiosidade em conhecer o meio que a envolve e, além deste facto, verificou-se que existiam crianças do grupo cujos familiares estavam ligados a esta cultura.

O título do projeto foi selecionado por toda a turma, de uma forma democrática, através de uma votação, intitulado-o de “O Incrível Mundo do Arroz!” (cf. apêndice n.º 15).

Embora o tema do projeto estivesse intimamente relacionado com o programa de Estudo do Meio, pela interdisciplinaridade⁷ que deve conter e enriquece todo o processo, procurámos sempre interligar as diversas disciplinas.

⁶ Como refere o Ministério da Educação, no documento *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, relativamente à complexidade de um projeto, “a realização de um projecto pode exigir um menor ou maior número de etapas e um tempo de duração mais ou menos longo” (ME, 1998, p.98), quero com esta citação explicar o porquê de, em comparação com o projeto de EPE, este só apresentar três fases. O trabalho de projeto não se altera por possuir mais ou menos etapas, até porque a autonomia dos alunos nestas idades é superior e o tempo dedicado é mais reduzido devido à complexidade e pressão exercidos pelos programas das diferentes disciplinas.

⁷ O conceito de interdisciplinaridade será aprofundado mais adiante, no ponto 4.2, do Capítulo IV do presente documento.

O objetivo geral que se colocou para este projeto preza-se com a sensibilização para a importância da orizicultura (atividade económica) na região do Baixo Mondego e as culturas do arroz a nível nacional.

Depois do aparecimento do tema que a turma queria ver trabalhado, e através de um diálogo organizado, procedeu-se à aferição dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do arroz, ao levantamento do que gostariam de saber e de sugestões para o alcançar. Foram negociados, ainda durante esta conversa, possíveis materiais a utilizar para a construção da teia (com as informações anteriormente aferidas).

O tempo que foi disposto para o desenvolvimento de todo o trabalho correspondeu a 3 horas semanais, às segundas e quartas-feiras, em 2h e 1h, respetivamente. Várias foram as tarefas sugeridas pelos alunos com o objetivo de adquirirem novas noções acerca do arroz e, consequentemente, da prática da orizicultura. Estas atividades passaram por pesquisas feitas pelas crianças e respetiva compilação das mesmas para que as principais informações pudessem ser facilmente consultadas (cf. apêndice n.º 16), uma palestra por alguém entendido no tema (cf. apêndice n.º 17), que correspondeu a um familiar de um aluno de turma, reforçando a relação comunidade-escola, a construção de um mapa nacional dando conta da diferenciação da cultura do arroz no nosso país (cf. apêndice n.º 18), a recolha, elaboração e confeção de receitas (este trabalho acabou por ficar apenas no documento final com a compilação das pesquisas, uma vez que não nos foi possível confeccionar qualquer receita) e, por fim, a divulgação. Estas atividades foram sugeridas de início e, efetivamente concretizadas. Ao longo da sua execução foram surgindo novas ideias complementando a teia inicial (cf. apêndice n.º 19). Este facto não é estranho e, muito menos, invulgar que aconteça, uma vez que a teia/planificação lhe tem associada uma elevada flexibilidade, pois serve de base e não de um plano a seguir à risca, podendo ser alterada sempre que existam condições que o exijam e fundamentem.

Assim, acrescem 5 atividades que brotaram do decorrer dos trabalhos. O inquérito por questionário e devida análise/tratamento de dados foi também uma das tarefas executadas, em que os alunos se empenharam, pois, para apresentar os resultados,

recorreram às novas tecnologias, nomeadamente, ao computador e programas nele instalados (cf. apêndice n.º 20).

Para complementar o trabalho do mapa de Portugal, produziram-se desenhos de tema livre, mas muitos alunos optaram por retratar algo relativo ao arroz e/ou à sua cultura. Deviam decorá-los com o que achassem melhor, respeitando apenas uma condição: teriam também de usar arroz na decoração (cf. apêndice n.º 21). As três atividades que ainda faltam apresentar são as que a turma mais apreciou. A primeira foi a construção de um boneco aquecedor produzido com arroz, porque além do conceito/utilidade que não conheciam e que detiveram das pesquisas, também se divertiram imenso com a caracterização de cada boneco e, por conseguinte, com os produtos finais – diversos e peculiares aquecedores de arroz (cf. apêndice n.º 22). A atividade que se pretende expor faz parte da divulgação e surgiu como resposta ao problema que se impunha referente à presença dos pais para assistirem à divulgação do projeto (a professora aconselhou a optar-se por outra via, que não a presencial, pois era pouco viável fazer a divulgação na sala para os pais, devido à dificuldade que era reunir os pais no final do dia na escola/sala). Foi por isso produzido um roteiro, em formato digital (vídeo), onde se apresentavam todos os trabalhos elaborados. As crianças interessaram-se, pois contextualizavam perante uma câmara os diferentes passos por que passaram em todo o processo, assim como as conclusões e saberes adquiridos, com o intuito de o divulgar no *blog* da turma para que os pais tomassem conhecimento.

Por último, em forma de avaliação dos conteúdos adquiridos, foi proporcionado um momento lúdico-pedagógico com um *quiz*.

No concluir do projeto, através de um instrumento concebido para o avaliar, os alunos teceram as considerações que julgaram convenientes e enriquecedoras sobre o que foi realizado (cf. apêndice n.º 23). Com as respostas, verificou-se que todas as crianças gostaram da execução do projeto, tendo eleito o “roteiro” como a atividade predileta.

Por fim, o trabalho de projeto ajudou a perceber que, como futura docente, deve assumir-se o papel de “interveniente activo cuja missão é promover o desenvolvimento

e a aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspectiva socioconstrutivista⁸ e de resolução de problemas” (Marchão, 2012, p.83).

⁸ Esta perspetiva, baseada no trabalho de Jean Piaget e Lev Vygotsky, entre outros, está intrínseco na Metodologia por Projeto, orientando-a. A teoria socioconstrutivista “constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interacção com o mundo físico e social” (Fosnot, 1996, p.53). Importa então salientar as 3 dimensões que lhe estão subjacentes: a dimensão construtivista, enfatizando a prática reflexiva, o próprio sujeito constrói o seu conhecimento e manipula-o; a dimensão das interações sociais, que diz respeito às relações com os outros (professor e colegas); e a dimensão relativa às interações com o meio, pois o ambiente físico envolvente proporciona situações de aprendizagem (Jonnaert & Borght, 2002).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar

3.1. A Reflexão – um instrumento para o desenvolvimento

No decorrer do estágio em EPE surgiu o desafio de elaborar um *dossier* reflexivo, entendido como um “instrumento construtor do saber por parte dos alunos e revelador das suas competências pessoais e profissionais” e “parte do processo formativo e avaliativo” (Marques et al., 2007, p.129), que contemplava cinco reflexões individuais e fundamentadas, de diferentes momentos do percurso. Antes mesmo do começo do próprio estágio, teve lugar a reflexão das expectativas pessoais e dos objetivos traçados em relação ao mesmo. A esta primeira reflexão seguiu-se a análise dos aspetos observados, em contexto real, durante a fase de reconhecimento do ambiente educativo. Sucedeu-se, então, a fase do desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolveu uma posterior revisão e consciencialização do que foi feito e do que daí resultou. Um momento específico da intervenção educativa, que mereceu destaque no *dossier* reflexivo, refere-se à implementação do projeto pedagógico e à sua cuidada reflexão. Por último, não se podia terminar este complexo percurso sem que fosse produzido um balanço final e geral de todo o processo.

Fazendo este *dossier* parte integrante da caminhada que é a formação de educadores de infância e professores do 1.º CEB, atribuí um carácter relevante ao processo reflexivo.

Zeichener dá-nos a conhecer que:

Dewey definiu a acção reflexiva como sendo uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A acção reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de

soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentam fazer (Zeichener, 1993, p.18).

John Dewey é considerado um autor de referência nesta área, sobretudo pelas pesquisas desenvolvidas acerca das formas de pensamento. Este pedagogo “denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e define-o como sendo «a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva»” (Dewey, 1959 citado por Lalanda & Abrantes, 1996, p.45). Refletir é, portanto, uma forma de pensar.

A reflexão surge quando se procura entender o que nos rodeia e, para isso, levantam-se hipóteses e formulam-se questões, qualquer que seja a circunstância, quer a nível pessoal quer profissional. Enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB, o ato de refletir deve ser uma prática recorrente no dia a dia, não só dentro, mas também fora da sala.

Diversas conceções acerca da reflexão surgiram ao longo dos anos e Zeichner, perante esta pluralidade, recordou Grimmet, Mackinnon, Erickson e Riecken que, em 1990, tentaram reunir essas mesmas interpretações, identificando elementos genéricos, tais como três orientações conceptuais: “a reflexão como instrumento de mediação da acção”, em que a prática é orientada pelo conhecimento; “a reflexão como modo de optar entre visões do ensino em conflito”, quando o conhecimento é utilizado na informação da prática; e, ainda, “reflexão como uma experiência de reconstrução”, em que o conhecimento ajuda a reformular a prática (Zeichner, 1993, p.32). Tais aceções permitem compreender as múltiplas funcionalidades que a reflexão assume.

É possível refletir em diferentes momentos, quer enquanto decorre a ação, quer posteriormente. Neste seguimento, surgem quatro noções acerca do pensamento prático que Schön enuncia e que Isabel Alarcão nos apresenta, são elas o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, ainda, a reflexão sobre a reflexão da ação (Alarcão, 1996).

O conhecimento na ação, subjacente a qualquer tarefa humana, expressa-se pelo saber fazer, pois “é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada” (Alarcão, 1996, p.16). Mas saber fazer não é suficiente, é necessário saber falar do que se faz e, para isso, é preciso colocarmo-nos noutra papel, o de “auto-observadores, quando reflectimos sobre as nossas acções e tentamos descrever o conhecimento tácito que lhes está subjacente” (*idem*). Nesse momento, em que se muda de perspetiva, entramos noutra dimensão – a da reflexão – que, como mencionado anteriormente, pode suceder aquando da ação ou a posteriori. Quando a reflexão ocorre durante a ação, estamos perante a reflexão na ação, que pressupõe uma intervenção no momento, de forma rápida e intuitiva, isto porque “reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos (...) e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo” (Alarcão, 1996, p.16). Num instante posterior à própria tarefa, se “reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a ação” (Alarcão, 1996, p.17), deste exercício brotam conclusões mais ponderadas do que o anterior. Por fim, Isabel Alarcão ainda refere a reflexão sobre a reflexão na ação, processo intimamente ligado à formação contínua, pois “leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (*idem*). Todas as referidas dimensões devem constituir o ato reflexivo.

O grande objetivo da reflexão no contexto da educação, nomeadamente na Educação de Infância, é enriquecer e melhorar a prática do/a educador/a, nunca esquecendo o ponto central que é a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Por isto, pretende-se que o/a educador/a seja crítico/a, questionando-se a si, aos outros e sobretudo as suas próprias práticas, de maneira que seja possível reformular as suas ações, devidamente fundamentadas e adequadas ao contexto onde se pretende intervir, sabendo que este processo é um exercício intencional com vista à evolução do processo educativo que envolve o grupo, assim como ao aperfeiçoamento/crescimento do (ser) profissional.

Refletir e progredir são funções fortemente ligadas entre si e que se devem incluir na vida de qualquer profissional, sobretudo da área educativa. A realização do *dossier*

reflexivo serviu exatamente para exercitar e desenvolver tais capacidades, que são ferramentas importantes e indispensáveis para o presente e para o futuro.

Aquando das práticas pedagógicas, intuitivamente reformulam-se as atividades, recorrendo à reflexão na ação. Tais reformulações podem dever-se: à rejeição e/ou falta de motivação do grupo perante o que foi planeado previamente; ao aparecimento de um interesse espontâneo que não tivesse sido pensado e que se revelasse enriquecedor para o desenvolvimento das crianças; entre outras situações possíveis. Um momento relevante que foi vivenciado, ao nível do conceito retratado, remete para a reflexão das ações e das conclusões/aprendizagens que daí advieram. Primeiramente, uma tarefa individual de reflexão sobre o que tinha sido planeado e concretizado e o balanço de como tinha corrido a sua execução. Em seguida, o mesmo exercício de reflexão foi feito, mas desta vez, com a educadora cooperante que, com base na sua longa experiência profissional, exprimiu a sua opinião e teceu os seus comentários. Ao confrontar a reflexão pessoal com a da educadora, resultou uma série de novos conhecimentos e informações que serviam, posteriormente, de base para a planificação de novas práticas e, também, para a elaboração do instrumento avaliativo proposto – o *dossier* reflexivo de estágio.

Em suma, é importante referir que:

Ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage.

Assim o educador deve estar atento às diversas culturas dos seus alunos, criando pontes entre a escola e os contextos familiares e sociais (Marques et al., 2007, p.132).

3.2. O/A educador/a do modelo *High-Scope* e a sua planificação

Um/a educador/a deve consciencializar-se do papel que lhe é atribuído para desempenhar, já que, na prática, as crianças, o grupo, o meio envolvente e as circunstâncias podem divergir um pouco, condicionando e interferindo nesse mesmo papel e funções. Diversos são os modelos curriculares que existem e se exprimem acerca do papel do adulto, na vida de uma criança e de um grupo (em contexto pré-escolar).

Qualquer que seja a área, mas neste caso concreto em EPE, no início do percurso de formação e aprendizagem é exigida à estagiária, não só respeito pelas regras instituídas, mas também uma rápida e eficaz integração e adaptação às práticas desenvolvidas e aos modelos curriculares seguidos, sem que, no entanto, perca a sua identidade e as características que a definem. Quanto à educadora cooperante, não adotou exclusivamente um modelo. Todavia, pelas práticas observadas e em conversa com a mesma, concluiu-se que se baseava em fundamentos teóricos do Modelo *High-Scope* conjugando-os com a Metodologia por Projeto.

Foi oportuno realizar a experiência-chave em questão pela necessidade de revisão e ampliação dos conhecimentos adquiridos acerca do modelo curricular mencionado acima, no que diz respeito ao papel da criança e de modo especial ao papel do adulto. Nela sustentada, abordou-se uma das competências que qualquer profissional de educação deve exercer, de forma ponderada: a planificação. De salientar que a durabilidade de um estágio condiciona a quantidade e diversidade de momentos de indispensáveis aprendizagens. Em oposição ao período de estágio em foco, os (estágios) inseridos na licenciatura em Educação Básica têm uma oferta (desses momentos) mais reduzida, provocada pela sua menor duração. Apesar do acesso às planificações das educadoras cooperantes, mesmo durante os estágios de menor duração, a conceção, execução e reflexão de novas planificações representa um ponto de incontornável importância. Seguidamente apresentam-se os aspetos relevantes, referentes a estes diversos objetos de estudo, que se complementam.

São extremamente importantes os primeiros seis anos de vida de uma criança, pois, de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, “a educação pré-escolar é a

primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Dado este facto, quem interage diariamente com grupos de crianças desta faixa etária, como é o caso dos/as educadores/as de infância, necessita de promover ações que proporcionem a cada criança um adequado e abrangente desenvolvimento. Este trabalho relaciona-se diretamente, com o papel do adulto perante um processo de ensino-aprendizagem que deve visar a evolução do seu foco – a criança. Segundo, o modelo curricular *High-Scope*, esse papel do adulto foi gradualmente, conferindo à criança uma maior autonomia. Isto é esclarecido por Oliveira Formosinho que, ao dividir a evolução deste modelo por fases, refere que, numa terceira fase (década de 70), o papel do educador:

é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente (Oliveira Formosinho, 1996, p.59).

Esta responsabilidade veio mais tarde a ser alterada, na quarta fase (a fase mais recente, mencionada pela autora supracitada), reduzindo o papel de direção do educador (não minimizando a atividade do mesmo) e, simultaneamente, permite “à criança maior acção, maior iniciativa e maior decisão” (Oliveira Formosinho, 1996, p.60) de maneira que “o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (*idem*).

Tendo em consideração esta análise evolutiva, é possível rever a educadora cooperante nestas concepções, como já havia referido noutro ponto do presente documento. Em suma, a abordagem construtivista do modelo *High-Scope* defendido por Hohmann, Banet e Weikart, de 1979, segundo Spodek e Brown (1996) refere que “a criança deve estar activamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia” (Spodek & Brown, 1996, p.29). Por outro lado, o adulto deve “proporcionar à criança experiências várias

e ajudá-la a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitam a reflexão” (*idem*).

Um dos documentos-chave na educação pré-escolar é o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Este aponta características que um/a educador/a de infância, neste caso específico, deve possuir e dá a conhecer aquelas que são as suas funções. Entre várias, destaca que o/a educador/a “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação (...) com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A propósito da planificação interessa analisar o vocábulo para melhor entendimento e enquadramento do mesmo, bem como para tomar conhecimento do que a envolve. Assim sendo, planear significa “representar em plano/ organizar de acordo com um plano/ preparar e estabelecer um plano de atividades para” (Porto Editora, 2015). Concretamente na educação pré-escolar, tal prática pressupõe o conhecimento do grupo como um todo, bem como as especificidades de cada criança que o constitui. Isto implica um trabalho prévio do/a educador/a, para que as ações sejam adequadas às necessidades demonstradas pelo grupo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] recomendam que o ato de planificar ou planear, como mencionam, tenha por base o conhecimento da criança e do que a envolve para que “proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas” (ME, 1997, p.26). A planificação necessita que o/a educador/a faça um exercício de bastante importância, descrito na experiência-chave anterior, neste documento – a reflexão -, pois só assim se consegue evoluir e melhorar. Esta deve conter aprendizagens que apelem à participação da criança e que a estimule, desenvolvendo-a, sem que essas ações sejam excessivamente exigentes, para que não a faça desmotivar. É de salientar a vertente benéfica deste processo, se este incluir uma articulação das diferentes áreas de conteúdo (ME, 1997).

Qualquer planificação, e de modo particular em educação pré-escolar, deve apresentar-se com um carácter flexível, devido à imprevisibilidade que tão bem caracteriza sobretudo as crianças pequenas. Citando Vilar (1993, p.15), “sendo um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em

determinado momento, não pode ser encarada como uma atividade estática, porque, construindo um instrumento (...) que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo”.

Em contexto de estágio, as planificações tentavam obedecer aos aspetos anteriormente relatados e continham uma sucessão de elementos essenciais que orientavam as atividades a propor. Nelas definiam-se: as finalidades educativas ou os objetivos gerais e específicos, relacionados com o assunto, que se pretendia que as crianças atingissem; as áreas de conteúdo e os domínios que estavam presentes; o tempo previsto para a concretização da tarefa; a enumeração dos recursos necessários à plena execução do que era proposto; as etapas da operacionalização, ou seja, descrição dos vários passos para a realização da atividade; e, por fim, as estratégias utilizadas para a avaliação da tarefa. Este plano devia conter uma linguagem simplificada e direta para que fosse facilmente entendida por quem a consultasse. Esta estrutura e linguagem acessíveis eram uma mais-valia, pois caso a pessoa que elaborou a planificação (por qualquer motivo) precisasse de faltar, qualquer indivíduo da área da educação seria capaz de a colocar em prática. Já a forma como se apresenta esse plano, pode variar, sendo a mais comum em grelha. Nas planificações iniciais – apenas com uma atividade – exibiam-se uma lista com os tópicos mencionados e respetiva informação. Já no caso do projeto pedagógico, e por ser planeada a totalidade de um dia, era construída uma grelha com a compilação dos diversos conteúdos informativos.

O planeamento das atividades foi sempre um trabalho cooperativo entre as estagiárias. A realização das mesmas decorria de forma rotativa, embora, se questionadas, qualquer uma saberia explicar e/ou dar continuidade ao exercício em execução.

Em modo de conclusão, é de realçar que o ato de planejar, enquanto responsabilidade do/a educador/a, deve envolver a criança, os seus conhecimentos prévios, bem como as suas necessidades. O adulto, por sua vez, estimula, impulsiona, incentiva e acompanha a criança nas atividades que propôs, sem lhe condicionar o pensamento nem o interromper.

3.3. O jardim de infância, segundo... as crianças – [A Abordagem de Mosaico]

Neste capítulo é abordada a experiência investigativa desenvolvida aquando da prática pedagógica no JI e complementada com as sessões do Seminário Interdisciplinar I. Tal estudo exploratório pretende perceber a visão/perspetivas das crianças em relação ao jardim de infância, tentando encontrar respostas para a questão “Porque vens ao Jardim de Infância?”.

3.3.1. A Abordagem de Mosaico

A abordagem de mosaico [Mosaic Approach] é, de uma forma bastante genérica, uma exploração das perspetivas das crianças, desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss (2001). Antes de mais, é essencial perceber os princípios teóricos fundamentais desta abordagem, para que, deste modo, seja perceptível o trabalho desenvolvido por mim e pelo meu par pedagógico, tendo em vista, o sucesso deste estudo. Surgem, associadas a esta a abordagem, expressões como *investigar as vozes das crianças* e *pedagogia de participação*, que devem ser clarificadas.

Na educação pré-escolar, torna-se necessário refletir acerca da prática e isso faz com que as opiniões se alterem e evoluam. Dando continuidade a este pensamento, é possível concretizá-lo ao falar dos modos de fazer pedagogia: pedagogia de transmissão e pedagogia de participação. Segundo Oliveira-Formosinho, uma ideia que se tem estendido a vários países e integrado os sistemas educativos ocidentais enuncia que “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.13). Neste momento pode parecer absurdo ou inapropriado, mas durante anos esteve subjacente à prática pedagógica de qualquer educador/a, isto porque “as crianças desde o limiar das sociedades foram “objetos” nas mãos dos adultos que impuseram padrões e conceções de vida” (Sobrinho, 2008). Aqui reside a grande diferença dos dois modelos de pedagogia enunciados anteriormente: o papel da criança na prática. Isto porque, no que diz respeito ao modo pedagógico transmissivo, não são conferidos direitos à criança e esta é vista como um ser em espera de participação, do

lado oposto, ou seja, na pedagogia de participação, a criança é tida como um ser participante e competente (Oliveira-Formosinho, 2007).

A mudança de visão em torno da criança, que faz com que a mesma seja escutada e tenha o seu espaço de participação, constrói a pedagogia como uma área incerta que assenta na dúvida, indefinição e imprevisibilidade do que poderá surgir.

Após todas as evoluções, quer das mentalidades quer dos estudos feitos, deita-se por terra a noção tradicional de pedagogia com base apenas na teoria e na prática, dando lugar a uma perspetiva pedagógica muito mais complexa e interativa, interligando a ação, os saberes/ teorias e as crenças/valores (cf. anexo IV).

Oliveira-Formosinho (2007) explicita que:

uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. Por essa razão, é um modo de fazer pedagogia mais complexo do que o modo transmissivo (p.15).

A abordagem de mosaico é, com isto, claramente, uma abordagem que é sustentada pelos fundamentos da pedagogia de participação, porque se pretende conhecer a visão das crianças e, para que isso seja exequível, esta assume o papel de principal agente no processo.

Neste momento pode-se afirmar que o foco de todo o processo é a criança com as suas especificidades e pontos de vista. A criança tem voz, direitos, poder e conhecimento, devendo ser tida em consideração, participando em diálogos democráticos e tomadas de decisão. Para além desta base, o processo da abordagem de mosaico em muito deve às estruturas pedagógicas desenvolvidas em JI de Reggio Emilia, através da teoria da “Pedagogia da Escuta”, segundo Carla Rinaldi em 2001,

onde a criança é vista como detentora de direitos e competências (Clark & Statham, 2005).

Clark e Moss (2001) descrevem esta abordagem, através de seis dimensões: multi-método – abrange diversos métodos, explorando as diferentes linguagens das crianças; participativa – as crianças são apresentadas como agentes das suas próprias vidas; reflexiva – quer os adultos quer as crianças cooperam em processos que propiciem a reflexão de significados; adaptável – permite a sua adequação aos mais variados contextos; focada nas experiências de vida das próprias crianças – considera as vivências da criança como forma de aprendizagem; e, ainda, incorporado na prática – podendo ser utilizada aquando da prática educativa e servindo, eventualmente, de ferramenta avaliativa.

É fulcral que a criança participe e conduza o estudo, cabendo ao par pedagógico (duas estagiárias) a função de observadoras ou até mediadoras, caso se justifique, sem condicionar, de forma alguma, o que é transmitido pelas crianças.

A ação investigativa, que tem vindo a ser contextualizada e clarificada nas linhas anteriores, incorpora uma metodologia muito própria que pode traduzir-se na sequência de duas ou, possivelmente, três fases, em que cada uma dessas fases comporta procedimentos específicos e característicos. É conveniente, nos próximos pontos, explicitar em que consiste e que etapas envolve cada fase, dando a conhecer o processo e os resultados do nosso contexto real (das crianças e do JI onde se desenvolveu esta abordagem).

3.3.2. Fase I – Apresentação e categorização de dados

Pretende-se, logo desde esta primeira fase, que a condução e a liderança sejam feitas pelas próprias crianças, criando assim um ambiente propício para conhecer de uma forma mais lúcida e verdadeira quais as reais expectativas de cada uma delas em relação a um determinado assunto/tema. São diversas as estratégias que podemos utilizar para recolher as informações nesta abordagem, das quais recorreremos a

conversas em grupo, entrevistas individuais, questionários, desenhos e, ainda, circuitos [tours] com recurso à máquina fotográfica.

Conversa com o grupo

Como mencionado anteriormente, o objetivo é perceber os pontos de vista de cada uma das crianças em relação ao jardim de infância, no entanto, o ideal é que sejam elas próprias a conduzir o processo. Para que isso aconteça da melhor forma, o grupo tem que conhecer a abordagem. Damos início, então, a todo este processo, expondo ao grupo no que consiste e quais os objetivos que se queriam atingir. Colocado o grupo a par do que se pretendia, era importante que cada criança decidisse se queria ou não participar na investigação, para que dispusessem da oportunidade de escolha. Nessa altura, a pedido das professoras da unidade curricular, já haviam sido selecionadas as duas crianças sobre as quais esta abordagem incidiria. Apesar de uma curta dúvida inicial, acabou por se optar pelas crianças que, deste ponto em diante, serão designadas por criança B. e criança G., sendo a primeira mais comunicativa e participativa comparativamente à segunda criança mencionada. A aceitação demonstrada pelo grupo foi imediata. O carácter informal das pessoas (crianças e adultos) sentadas no tapete da sala criou um ambiente intimista e de partilha. E nesta simbiose desafiou-se o sentido criativo e, porventura, crítico das crianças. Foram-lhes pedidas sugestões sobre como alcançar a meta da investigação. Obter respostas foi tarefa árdua, mas só até lhe ser fornecida/exposta mais informação, nomeadamente alguns dos métodos possíveis. A partir daí – e com o estímulo apropriado – assistiu-se ao despoletar de sugestões e observou-se uma maior segurança/determinação nas respostas das crianças. E neste clima, propuseram e desenvolveram formas de colocar tais métodos em prática.

Entrevista às crianças

As entrevistas individuais aos participantes da investigação sucederam à reunião inicial informal com todo o grupo. Este momento caracteriza-se por se traduzir numa

conversa com cada criança, uma a uma, tendo como base uma série de perguntas previamente estruturadas, diretamente relacionadas com a perspetiva de cada uma delas em relação ao jardim de infância, possibilitando que a criança acrescente algum aspeto que considere relevante mesmo sem ter sido abertamente questionado, pois as questões propostas servem apenas de guia, podendo ser colocadas outras que surjam no seguimento da conversa (cf. apêndice n.º 24). Este passo foi apenas o começo, no entanto indispensável, para a recolha dos dados que, posteriormente, foram analisados e dos quais resultaram as devidas conclusões. Na prática, tanto fomos surpreendidas com a fluidez na colheita das informações, como, em contrapartida, nos surgiram várias dificuldades na obtenção das mesmas. Como exemplo destes polos, nada melhor que o caso das crianças B. e G. (alvo da ação investigativa). A criança B. sempre se prontificou a responder a qualquer questão que lhe fosse colocada, fazendo-o de forma clara e coerente. Já a criança G. não se negou a fazer a entrevista, no entanto apresentava mais dificuldades em responder, optando várias vezes por permanecer em silêncio, mas quando respondia nem sempre as suas respostas ou justificações eram perceptíveis. Foi possível obter respostas e justificações, tais como: “Eu gosto da sala, porque é lá que brinco na casinha e faço trabalhinhas” (criança B.) e “Gosto do dormitório, porque é para dormir” (criança G.).

Desenhos

O desenho como forma de comunicação é uma ferramenta que pode facilitar bastante a expressão da criança, sobretudo quando esta apresenta dificuldades em oralizar, pois exprime graficamente o que tem dificuldade em verbalizar perante alguém. Por isto, foi pedido que as crianças reproduzissem graficamente o que mais gostam de fazer no JI. Com esta informação pretendíamos aferir se esta ação coincidia, ou não, com o local que tinham como prediletos, aquando da entrevista. Como se estava a trabalhar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos, colocou-se a hipótese de nos depararmos com a possível dificuldade em perceber/compreender os desenhos das crianças, o que não aconteceu. Não obstante, questionámos cada criança sobre o que estava representado para que o pudessemos

legendar, utilizando as palavras da mesma, a fim de se tornar perceptível a qualquer pessoa. O desenho que a criança B. apresentou foi uma evidente preferência pelo jogo simbólico que as crianças da sala praticam na área vulgarmente designada como “casinha”, incluindo elementos como mesa, pratos, talheres, as bonecas e a cama. Já a criança G. fez uma clara representação de várias crianças a dormir nas camas individuais, numa determinada sequência que tão bem caracteriza o dormitório da instituição utilizado por este grupo, mencionando a ordem pela qual as crianças se dispunham.

Circuito [Tour]

Nada melhor para conhecer as preferências das crianças do que estar no(s) local/locais que eles gostam. Depois das entrevistas e dos desenhos impunha-se adquirir mais informação para a confrontar com a já existente, a fim de chegar a conclusões mais credíveis, claras e verdadeiras. O circuito consiste numa visita guiada, pela instituição, em que a criança que a lidera nos dá a conhecer os lugares preferidos, eventualmente o que faz em cada um deles e refere o porquê dessa preferência. Este método foi, de modo geral, o mais aliciante e no qual todos quiseram ser os primeiros a participar. Devido, não só à responsabilidade incutida ao assumir o papel de líder/guia do circuito, mas também pelo uso das máquinas fotográficas. Um dos objetivos neste ponto era que os espaços escolhidos fossem fotografados pelas crianças, e por esta não ser uma prática usual no jardim de infância, incentivou-as. Todas as crianças realizaram o percurso, divididos em pequenos grupos e acompanhados por uma estagiária, todavia demos maior ênfase às duas crianças B. e G.. Ao longo do passeio, a criança ia identificando os espaços pelos quais passava, nas suas preferências entrava, explorava e fotografava, justificando a escolha. A criança B. levou-nos, de forma bastante entusiasmada e espontânea, à sala do grupo, aos tapetes, à varanda, ao dormitório e ainda ao bosque. Já a criança G., também entusiasmada mas um pouco mais retraída, conduziu-nos ao dormitório, cozinha, bosque e, por último, ao gabinete da diretora.

Atividade “*Smiles*” – Atribuição de preferências dos espaços

Para complementar todo o processo executado até ao momento, foi promovida uma atividade utilizando algumas fotografias produzidas no método anterior (o circuito). Apresentou-se um conjunto restrito de imagens, dispondo-as de forma aleatória numa mesa, e distribuiu-se a cada elemento do grupo um *smile* com um espaço em branco a preencher mais tarde. Posto isto, pediu-se que cada um elegeisse o sítio de que mais gostava e justificasse a sua opção, para que uma das estagiárias escrevesse no espaço reservado para o efeito junto do *smile*. Cada criança, quando solicitada, dirigia-se à mesa e no momento em que revelava ao restante grupo a sua escolha, colava o *smile* junto da fotografia que anunciara (cf. apêndice n.º 25). B. escolheu a imagem que retratava a sala dizendo que gostava “de fazer trabalhos na sala”, enquanto a criança G. colocou o *smile* na imagem do salão polivalente (vulgarmente designado como ginásio, pelas crianças), justificando que gostava “de fazer ginástica”. Para concluir a atividade, ordenaram-se as imagens consoante o número de *smiles* que cada uma recebeu (cf. apêndice n.º 26).

Conversa informal com a educadora

A abordagem de mosaico propõe uma análise da criança, das suas perspetivas e de tudo o que a circunda. É por este facto que esta abordagem pressupõe o envolvimento dos profissionais que rodeiam o grupo, a fim de conhecer melhor cada um dos seus constituintes, no meio onde ele (o grupo) passa grande parte dos seus dias. Sendo nós estagiárias a frequentar a instituição apenas 3 dias por semana, não conhecemos tão bem as crianças como quem as acompanha há mais tempo e todos os dias da semana. Contámos então com as informações da educadora acerca das crianças e do que estas lhe transmitem. Em jeito informal, a educadora cooperante enunciou os lugares eleitos pelas crianças em estudo, bem como as emoções que as mesmas aparentam nesses espaços. O facto da resposta da educadora não coincidir com aquela que foi a principal resposta da criança não significa que tenha dado uma informação errada, simplesmente o que se percebeu da criança não foi o que ela queria transmitir. Neste caso, a educadora confidenciou que ambas as crianças preferiam a sala, mais concretamente

o espaço característico do jogo simbólico – a “casinha” – sendo o local onde demonstravam mais felicidade e, nomeadamente a criança G., potenciava a comunicação de uma forma bastante mais fluída que o habitual (fora desse ambiente).

Questionário aos pais

Além dos profissionais, é importante entender a compreensão que os próprios pais têm dos seus filhos e da sua vivência no jardim de infância. Como mencionado anteriormente, respostas que não concordam entre si não significa que alguma delas esteja errada. Para que obtivéssemos a colaboração dos encarregados de educação enviamos um questionário breve e de fácil resposta (cf. apêndice n.º 27). Quando devolvidos os questionários, devidamente preenchidos, centrámo-nos nas informações relativas às duas crianças participantes na ação investigativa e no que dizia respeito aos seus espaços de eleição. Desta forma, verificou-se que o encarregado de educação da criança B. tinha a ideia que o seu educando gostava da sala, do bosque e, de uma maneira geral, do JI. De um outro lado, segundo os pais, a criança G. gostava do jardim de infância, mais precisamente de dois espaços exteriores: a varanda e o bosque.

3.3.3. Fase II - Triangulação de dados e respetivas reflexões

Como acontece com qualquer estudo ou investigação, pretende-se chegar a conclusões, mesmo que por vezes possam não ser tão rigorosas e concretas como se desejaria. Isto só seria possível se a informação obtida através dos diferentes métodos fosse confrontada entre si. Daqui surge a necessidade de cruzar as informações, ou seja, de proceder à triangulação dos dados, para que se tornem possíveis de interpretar e, posteriormente, produzir considerações finais do estudo. Dentro do que temos vindo a insistir durante todo o processo, especialmente no que respeita aos espaços prediletos das crianças no JI, reuniram-se os dados das entrevistas, dos desenhos e dos circuitos, dos dois elementos-alvo da abordagem, e expuseram-se numa tabela que os confrontava e comparava com os gostos do grupo em geral (cf. apêndice n.º 28).

Podemos ainda complementar o quadro acima referido com os indícios fornecidos pela educadora e encarregados de educação (cf. apêndice n.º 29).

A abordagem de mosaico contempla, nesta fase II, segundo Clark e Statham (2005), uma ferramenta que leva as crianças a uma viagem imaginária através da apresentação de imagens – a manta mágica. Esta tarefa consiste em coligir tudo o que foi adquirido até ao momento, como as informações da tabela anteriormente aludida e todos os recursos produzidos pelas crianças, no nosso caso em particular das envolvidas na investigação. Pretende-se com isto, conceber pontes entre os vários elementos criados, tornando este exercício final de extrema relevância pois proporciona um momento de reflexão aos adultos e essencialmente às crianças, acerca de tudo o que disseram e fizeram durante o processo, permitindo-lhes um novo olhar sobre as suas próprias produções.

Num painel [suporte para a manta mágica], colocou-se o esquema das fotografias, resultante da atividade dos *smiles* e incluiu-se, aqui, a representação do mapa do circuito, ligando as imagens que traduzem o percurso feito pela criança, inserindo o desenho realizado junto da fotografia do local onde a ação representada decorre e mencionando, ainda, a principal resposta dada pela criança durante a entrevista⁹ (cf. apêndice n.º 30).

Após analisar a manta mágica, era o momento de dar ênfase ao trajeto das duas crianças sobre as quais recaía a nossa atenção. Ao olhar para o percurso da criança B., pode afirmar-se que se ganharam respostas coerentes, através das diferentes ferramentas utilizadas, que realçaram sempre a primazia da criança pela área do jogo simbólico (denominada pelo grupo de “casinha”), onde esta gostava de brincar com os colegas. Além das respostas coerentes, deve mencionar-se a facilidade em obter essas mesmas respostas. A criança B., expressando-se de forma clara e com convicção,

⁹ Devido aos preparativos e à festa de final de ano da instituição, não foi disposto tempo necessário para implementar o exercício investigativo de forma conveniente, pois foi mais reduzido que o delineado inicialmente. Posto isto, neste momento de reflexão, nomeadamente, do mapa do circuito e do desenho, optou-se apenas por expor o que era relativo às duas crianças selecionadas, tornando a atividade mais significativa.

proporcionou uma natural e simples interpretação do que fornecia. Os adultos corroboraram as suas preferências.

Em relação à criança G., o decurso da abordagem não foi tão linear. Apesar de ter aceitado, de livre e espontânea vontade, participar na investigação, não foi fácil alcançar as informações, pois a criança nem sempre comunicava, o que dificultava a nossa perceção e quando o fazia, por vezes, era evasiva ou dava respostas demasiado curtas. No entanto, analisando pormenorizadamente tudo o que foi adquirido da criança G., era perceptível uma certa concordância entre essas informações e a eleição do dormitório como o espaço que mais apreciava. Ao contrário do que se sucedeu com a criança B., nem a educadora nem o encarregado de educação apontaram o dormitório como preferência da criança G.. Este facto faz-nos refletir sobre a questão da criança se expressar e comportar de maneira diferente, dependendo do contexto e das pessoas que a envolvem, o que pode propiciar diversas perceções por parte dos adultos.

Por fim, relativamente à pergunta “Porque vens ao Jardim de Infância?”, ambas as crianças mencionaram o ato de brincar, a aprendizagem e o facto de os pais necessitarem de ir trabalhar.

3.3.4. Fase III - Decisão

A grande meta que se estabelece para uma investigação desta complexidade é a mudança. Tendo em conta as conclusões geradas, após a triangulação dos dados, tal como o nome da fase refere, tomam-se decisões acerca de alterações a fazer no JI. Cabe às crianças apresentarem hipóteses para modificar o espaço que as envolve durante a maior parte do tempo, com o objetivo de lhes proporcionar experiências enriquecedoras e positivas, criando o bem-estar global.

Devido à falta de tempo e oportunidade de implementação, não foi possível executar a Abordagem de Mosaico em pleno, pois não se concretizou esta etapa final.

Esta metodologia foi uma útil novidade, uma proposta que, implementada, apela à escuta ativa da criança. Conhecer novos métodos e colocá-los em prática é muito

gratificante, visto que, enquanto futura profissional de educação, adquirir variadas ferramentas adaptáveis a cada contexto que surja é uma mais-valia para a minha prática pedagógica e todo este processo é importante, uma vez que dá destaque à criança e torna-a um ser participante, escutado e com direitos, aliás, como deveria ocorrer sempre e em todas as instituições de educação pré-escolar.

Gostaria de, no futuro, ter uma nova oportunidade para executar esta abordagem, com mais tempo, cooperação de todos e, eventualmente, com mais recursos financeiros, para poder retirar o melhor partido de cada etapa e ter o privilégio de as vivenciar a todas e experienciar o mundo visto pelas crianças.

Capítulo IV – Experiências-chave no 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1. A Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano de escolaridade

A palavra de ordem durante as práticas da professora, no decorrer das vivências no estágio do 1.º CEB, foi: avaliação. Envolvida neste ambiente de tensão e agitação, próprio das avaliações foi conveniente descortinar em que tipo de contexto se inserem as fichas de avaliação trimestral (no final do primeiro período) e as provas finais de ciclo¹⁰, que a turma realizaria no final do ano letivo e para as quais já se iam preparando.

A escolaridade emerge com o propósito de aumentar conhecimentos, intensificar competências e ampliar e diversificar ferramentas que visem a evolução. É certo, e o senso comum assim o confirma, que as crianças não se desenvolvem todas ao mesmo ritmo, nem as faculdades de cada uma progridem de maneira formatada. Apesar de tudo isso, parece tentar padronizar-se e classificar a evolução das crianças de acordo com o currículo estabelecido e o nível de escolaridade. Mas, de facto, o que é a avaliação? O que significa avaliar?

Como Zabalza (1995, p.14) enuncia, “a escola é o mundo da avaliação”, pois quando falamos de escola ou do sistema educativo, este é um assunto que lhe está associado. Por isso, a avaliação, segundo informações provenientes do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”. Com base nesta aceção podem aferir-se alguns objetivos, tais como “a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para o ensino básico”, e “conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de

¹⁰ É relevante aludir que, no dia 27 de outubro de 2015, foram aprovados, no parlamento, dois projetos de lei que revogam as provas finais do 4.º ano. Nesta sequência, o ME publicou, em janeiro de 2016, um modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens no ensino básico. Esse modelo foi posteriormente aprovado em conselho de ministros, dando origem à emissão de uma nota informativa dirigida, nomeadamente a instituições escolares (cf. anexo V).

julho). É conveniente fazer referência à existência dos diversos intervenientes no processo avaliativo. Não obstante da ênfase que o documento legislativo anteriormente referido confere ao professor e ao aluno, um despacho normativo mais recente (Despacho normativo n.º13/2014, de 15 de setembro) acrescenta que os intervenientes no processo avaliativo são, não só o professor titular de turma e o próprio aluno, como toda a equipa educativa que coopera com o professor, o encarregado de educação, o diretor e conselho pedagógico da escola e a administração educativa.

Este processo adota, de acordo com as finalidades que lhe são exigidas, diversas funções. Em primeiro lugar a mais evidente, a função pedagógica que hierarquiza os alunos em função do seu mérito, decidindo se os certifica ou não; de seguida, a função social que eleva os alunos, ao atingirem a excelência pretendida e imposta pela sociedade, através do poder político, selecionando-os e certificando-os; subsequentemente, na função de controlo, tal como o nome indica, o professor, mostrando a sua autoridade, utiliza a avaliação para controlar a turma, mantendo a ordem e um clima propício ao trabalho; por fim, a função crítica que dispõe da avaliação para tomar decisões acerca da reestruturação das aprendizagens e do currículo com o objetivo da melhoria do ensino (Ferreira, 2007).

Para que as referenciadas funções se possam manifestar, existem diversos momentos e alternativas de colocar o processo de avaliação em prática. O Ministério de Educação e Ciência, no artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, dá conta que “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa”. Estas três modalidades comportam os seus objetivos específicos e diferem, também, na altura em que são executadas.

A avaliação diagnóstica pretende dar a conhecer o ponto do desenvolvimento global e/ou de determinado assunto/tema em que o aluno se encontra e, por isso, o diagnóstico é realizado num momento inicial do ano letivo, ou sempre que seja necessário para aferir determinado aspeto no começo da concretização de algo novo. Ou seja, com este procedimento “procura-se determinar se o aluno possui os pré-requisitos (...) necessários para iniciar uma nova aprendizagem” (Ferreira, 2007, p.24) sendo estes os

elementos que permitirão ao professor “adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (Cortesão, 2002, p.39). A avaliação diagnóstica também permite perceber as dificuldades que o aluno sente nessa fase inicial. Não foi possível assistir a esta fase do processo. A percepção que se ia tendo reduzia-se à emissão de algumas opiniões pelos/as alunos/as, quando solicitadas.

A segunda modalidade mencionada designa-se de avaliação formativa, que é como um ponto intermédio no processo avaliativo e, ao contrário do carácter pontual da modalidade anterior, é contínuo. As informações deste tipo de avaliação obtêm-se utilizando diversos métodos e instrumentos, podendo ser realizada a qualquer altura, pois faz parte do processo educativo. Deseja-se, com este trabalho, “colher dados para a reorientação do processo de ensino-aprendizagem (...) e não deve assim exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários” (Cortesão, 2002, pp. 38-39). Serve, portanto, para o professor adquirir o *feedback* sobre a evolução do processo educativo, os sucessos e fragilidades dos alunos aquando da aprendizagem, a fim de reestruturar todo o processo educativo para que os alunos atinjam as exigências que se lhes colocam. Em suma, “caracteriza-se, genericamente, por incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos seus resultados” (Ferreira, 2007, p.27). A orientadora cooperante recorreu diversas vezes a esta modalidade de avaliação, sem que assim expressamente o denominasse. Ou seja, através de estratégias diferentes e apoiando-se em exercícios aparentemente comuns e frequentes numa sala de aula, a professora colocava os/as alunos/as «à prova». E eles/as entendiam isso, mesmo quando não obtinham um resultado quantificável dessa apreciação. Por exemplo, quando tencionava avaliar a leitura, a docente aproveitava os trabalhos de interpretação de textos de Português, que enviava para casa. Por vezes indicava que deviam praticar a leitura de determinado excerto, noutras vezes não fazia recomendação alguma. No dia seguinte, começava por ler o texto ou o excerto, para que de seguida se procedesse à avaliação. O resultado desta avaliação expressava-se por pontos/bolas de três cores diferentes – verde, amarela e vermelha –, numa grelha preparada para o efeito com o nome de todos os elementos da turma. A cor verde era atribuída a quem lesse de forma coerente, correta, expressiva, pausadamente e sem

erros; a cor vermelha a quem apresentasse dificuldades na leitura e não a fizesse com as respetivas pausas, expressividade e coerência; enquanto a cor amarela correspondia a um patamar intermédio. Um outro exemplo relaciona-se com um jogo que a professora utilizava para avaliar conhecimentos matemáticos, nomeadamente a multiplicação (tabuada). Com uma estrutura semelhante à do conhecido “Jogo da Glória”, a docente colocava perguntas acerca do conteúdo mencionado e cada criança apenas avançava se acertasse. Caso errasse, não alterava a sua posição no jogo, e escrevia um recado para mostrar aos pais e/ou encarregado de educação, dando conta das suas falhas. Deste modo, as crianças eram convidadas a rever os seus conhecimentos. Enquanto se desenrolava a prática pedagógica, existia a preocupação de averiguar quais os conhecimentos que cada aluno adquiria em determinadas situações e os obstáculos que prevaleciam, através de algumas tarefas de carácter lúdico. Um desses casos diz respeito a um exercício programada para avaliar e consolidar os saberes referentes ao algoritmo da divisão – a atividade intitulada de “Avança com o resto!” (cf. apêndice n.º 31). Como cada aluno tinha de realizar o algoritmo no quadro, era perceptível a existência ou ausência de dificuldades e onde poderiam aparecer.

Por fim, mas de igual relevância, apresenta-se a modalidade de avaliação sumativa, que mais não era do que uma avaliação global da aprendizagem do aluno, atribuindo-lhe uma classificação, no final de uma etapa. Cortesão (2002, p.38) define-a, de uma forma geral, como “um sumário, uma apreciação «concentrada», de resultados obtidos numa situação educativa” que “tem lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um curso, de um ano, de um período lectivo ou de uma unidade de ensino”, podendo o resultado “exprimir-se numericamente (...) mas pode ter também uma expressão mais qualitativa”. Ou seja, esta fase do processo avaliativo “visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos” (Ferreira, 2007, p.30). O decreto-lei que enumera estas três modalidades de avaliação subdivide a última em duas, ambas cruciais, a avaliação sumativa interna e externa. Estas diferem nas entidades responsáveis por cada uma delas.

A avaliação sumativa interna é da competência da professora e dos órgãos de gestão e administração do agrupamento e da escola. Aqui inserem-se as fichas de avaliação

trimestral (Português, Matemática e Estudo do Meio), realizadas no final de cada período ao nível do agrupamento. Já a avaliação sumativa externa fica a cargo de órgãos competentes, intimamente relacionados com o Ministério da Educação e Ciência. É neste nível que são propostas as provas finais de ciclo (Português e Matemática), no momento da conclusão do ano letivo, que abrangiam a turma referida ao longo do presente trabalho.

A tensão e desassossego presenciados na sala circundavam a modalidade da avaliação sumativa, bem como as suas duas vertentes. Isto porque o trabalho desenvolvido tinha em vista o momento avaliativo que se realizaria quase no término do 1.º período (dezembro). O que significava que as práticas educativas das estagiárias tinham de abarcar a preparação dos alunos para esse momento, isto em simultaneidade com o avanço no programa, uma vez que as fichas, como referido, eram ao nível de todo o agrupamento e para que houvesse possibilidade de sucesso, era expectável que todos os alunos do 4.º ano do agrupamento estivessem na mesma fração do programa (no mesmo patamar de conhecimentos). O que reforçava a sua complexidade era a diferença de ritmo de cada criança.

Como a professora sempre referia, estas avaliações trimestrais serviam como uma preparação mais formal para as provas finais, não só pela estrutura e moldes de execução, mas também pela correção que se tentava aproximar o máximo possível à praticada nas provas. O auge do estágio, a este respeito, desponta com a abordagem da professora cooperante no sentido de convidar as estagiárias a participar na correção das fichas. Apesar da hesitação inicial, tanto pelo misto de novidade e responsabilidade como de satisfação e vontade, a resposta só podia ser positiva, pela mais-valia que tal representava na prática de uma futura docente. As fichas, para serem corrigidas, foram divididas por disciplina, ficando cada estagiária com uma. Não se iniciou a correção sem que antes a professora explicasse, em termos gerais e com alguns exemplos, como proceder em cada item. O contacto com a docente para qualquer esclarecimento adicional foi permanente.

Contribuir para esta tarefa, que faz parte do processo educativo de cada aluno/a e que representa uma das funções de um/a futuro/a docente, foi de extrema relevância.

4.2. A Interdisciplinaridade

Teoricamente há um incessante alerta para a evolução da educação, no seu sentido mais global. Em termos práticos, pode afirmar-se que o que era prática corrente há alguns anos atrás, não o é hoje. Com base nessa mutabilidade urge analisar o que o Ministério da Educação refere acerca das competências do/a professor/a, nomeadamente sobre a conjugação das diversas áreas, bem como outros autores que se tenham interessado por esta vertente.

O/A professor/a “desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” e “promove a integração de todas as vertentes do currículo” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Por outro lado, é importante referir que “fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias de informação e da comunicação” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). A partir daqui o ensino não é uma atividade estanque e desligada do que a rodeia, mas dinâmica e implica integrar as diferentes áreas e conteúdos, recorrer aos conhecimentos prévios assim como fazer uso de recursos inovadores, para que o processo de ensino-aprendizagem seja enriquecedor e significativo para a criança.

Perante estas competências, surge-nos um conceito, um tanto ambíguo e sem significado— a interdisciplinaridade. Devido à imprecisão do termo, existem várias pesquisas e autores que lhe tentam dar significado, variando “da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.10).

Como Olga Pombo realça “a interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica” (Pombo et al., 1993, p.8), pois não advém do exterior da escola nem dos seus sistemas administrativos com um elevado grau de complexidade e realização, mas sim da experiência e necessidade do/a professor/a, por sua iniciativa própria, sem uma base pré-definida. Agregado a este tema, emergem conceitos, com níveis de

complexidade diferentes, como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (cf. anexo VI). Descrevendo, sucintamente cada um deles, a multidisciplinaridade corresponde ao nível mais elementar da conjugação dos conteúdos disciplinares, pois “os conhecimentos são estanques (...) num mesmo nível hierárquico e (...) não há nenhuma «ponte» entre tais domínios disciplinares, o que sugere a inexistência de alguma organização ou coordenação entre tais conhecimentos” (Carlos, 2007, p.2). De seguida, a pluridisciplinaridade, comparativamente ao conceito anterior apresenta interação, de igual modo no mesmo nível hierárquico, entre os saberes disciplinares, sugerindo uma “ligação entre os domínios disciplinares indicando a existência de alguma cooperação e ênfase à relação entre tais conhecimentos” (*idem*). Um terceiro nível, aponta para a interdisciplinaridade, em que existe “um nível hierárquico superior de onde procede a coordenação das ações disciplinares” (Carlos, 2007, p.3). Isto significa que as ligações entre as áreas disciplinares são organizadas tendo em vista um aspeto em comum. Por fim, atingindo o pináculo da complexidade, no que toca à ligação entre os saberes disciplinares – a transdisciplinaridade, que contempla “um tipo de interação onde ocorre uma espécie de integração de vários sistemas interdisciplinares num contexto mais amplo e geral” (*idem*).

Analisando de uma forma geral os tipos de interação dos conhecimentos disciplinares apresentados, pôde verificar-se que existia uma lacuna na prática educativa pessoal respeitante à interdisciplinaridade e que esta devia ser colocada em prática com essa turma do 4º ano de escolaridade.

Um dos desafios da professora cooperante relacionava-se exatamente com isso, planear e desenvolver atividades que integrassem diferentes saberes disciplinares, tendo como objetivo um mesmo tema/assunto ou conceito. No entanto, desde o início do estágio, a professora realçou a importância e os benefícios do trabalho interdisciplinar, da mesma maneira que confessou que, apesar de o querer fazer, nem sempre o conseguia, devido à complexidade dos programas e ao reduzido tempo concedido até às fichas de avaliação. Acordou-se então que, durante os dias em que as formandas estivessem presentes, se avançaria com os conteúdos através de atividades e recursos que proporcionassem aprendizagens benéficas e significativas (com recurso

à interdisciplinaridade), enquanto que, nos outros dias, a professora consolidava e, eventualmente, avaliava - de modo formativo - algo que considerasse pertinente (salvaguardando que também este trabalho se revelava vantajoso para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos). Na semana da execução das fichas de avaliação trimestral, a interdisciplinaridade não esteve tão presente, uma vez que as práticas se resumiram à execução e correção de fichas de preparação. Um exemplo notório do uso da interdisciplinaridade remonta ao dia 27 de janeiro de 2015, em que todas as atividades e exploração de conteúdos tinham como objetivo alcançar novos conhecimentos acerca da reciclagem (cf. apêndice n.º 32).

Teresa Levy ressalva que a interdisciplinaridade é uma forma de combater a incapacidade de comunicar e debater opiniões distintas, provenientes de diferentes comunidades científicas, perdendo, assim, a possibilidade de alargar os seus domínios (Pombo et al., 1993). A mesma autora afirma que é necessário resolver e ultrapassar esta situação/isolamento e, para isso, é preciso que:

existam pessoas e factores, internos e externos às próprias ciências, que procurem uma convergência de áreas de conhecimento, tentando retomar um movimento que tantas vezes tem sido reprimido, procurando pontes entre diferentes enquadramentos ou matrizes disciplinares, numa tentativa para estabelecer relações de colaboração que possam promover a articulação de visões complementares (Pombo et al., 1993, p.26).

É este trabalho que se tenta incutir às crianças, para que sejam críticos, debatendo pontos de vista e recorrendo a diversas áreas disciplinares, pois o termo interdisciplinaridade denota “interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas” (*idem*).

Reforçando a ideia da articulação e agregação dos conhecimentos disciplinares, conclui-se, citando Marchão, que é de elevada importância que “o professor responsável pela turma assegure a gestão integrada do currículo e que não assuma a fragmentação disciplinar de forma desarticulada e descontextualizada. É importante

que o faça com sentido, perspectivando a formação global dos alunos e procurando respostas” que se adequem às necessidades de cada aluno (Marchão, 2012, p.46).

Capítulo V – Experiência-chave transversal ao pré-escolar e 1.º CEB

5.1. O Envolvimento Parental... em duas realidades distantes

Como tal, tanto no estágio em educação pré-escolar como no estágio do 1.º ciclo do ensino básico, foi vivenciado esse contacto, verificando algumas diferenças. Posto isto, optou-se pela abordagem ao tema do envolvimento parental na vida da criança no JI e na escola, confrontando as abordagens teóricas com as experiências pessoais.

A estrutura familiar, como aspeto intrínseco no meio envolvente de uma criança de qualquer idade, assume um determinante papel na vida da mesma. Tendo sempre presente esta ideia, os/as educadores/as e professores/as têm orientações expressas neste sentido, nos perfis específicos de desempenho profissional do educador e do professor do 1.º CEB. O/A educador/a “envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), da mesma forma que o/a professor/a “relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (*idem*).

“Compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa” (Bonomi, 1998, p.161), pois cada interveniente no desenvolvimento da criança tem a sua função e expectativas diferentes sobre a mesma, podendo, por isso, gerar conflitos entre eles. No entanto, devem ser criadas as condições necessárias para que essa ligação, entre pais/família e jardim de infância/escola, se estabeleça, pois “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p.43).

Como refere Morgado, “a qualidade da educação também depende do nível e qualidade da cooperação entre os pais e a escola” (Morgado, 2005, p. 95). Os pais detêm informações acerca dos seus filhos de grande importância para quem lida com eles diariamente, da mesma forma que os profissionais de educação têm conhecimentos das crianças que interessam bastante aos pais. Esta intercomunicação

é agradável para a criança porque lhe permite perceber o interesse dos pais pelo que fazem no JI ou na escola. Além disso, importa também que nem todas as trocas de impressões entre pais e educador/a ou professor/a sejam acerca de avaliações e/ou situações problemáticas em que o educando possa estar envolvido. Isto faz com que a criança se motive e tenha em vista o sucesso. É por tudo isto que existe:

a necessidade absolutamente central de um diálogo regular entre o meio familiar e o meio escolar, alterando a situação ainda frequente dos espaços formais de diálogo (reunião de pais) serem geridos numa lógica administrativa e de informações formais e de outros espaços de diálogo mais individualizado apenas serem estabelecidos após incidentes quase sempre de carácter negativo (Morgado, 2005, p.96).

A participação dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios, para a evolução das crianças, para os pais, para os/as educadores/as e professores/as e instituições, assim como para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Se os pais participarem ativamente na vida dos seus filhos, nas organizações onde passam grande parte do seu dia a dia, proporcionam um maior e melhor apoio, reduzindo o sentimento de desconfiança da comunidade em relação à instituição, possibilitando, conseqüentemente, a promoção de interações significativas entre a comunidade e o JI ou a escola.

No entanto, nem tudo se desenrola como se esperaria, pois pelo facto de as instituições e as famílias serem estruturas diferentes e com funções diferenciadas o diálogo entre ambas é, por vezes, difícil. Para os pais e familiares a criança é tratada como indivíduo, com toda a sua especificidade e até alguma exclusividade. Na perspetiva da organização, a criança é um ser singular com necessidades inerentes a respeitar, mas não está isolada, ou seja, insere-se num grupo, interage com os seus pares. Conseqüentemente, a distribuição de atenção e/ou outro tipo de cuidados deve ser feita de forma equitativa e não tão centrada, como se verifica no seio familiar. Esta distância entre família e escola, por si só já se ergue como uma barreira que inibe o envolvimento das figuras parentais.

O envolvimento dos pais deve ser proporcionado e incitado também pelo/a educador/a ou professor/a, contudo a separação entre estas duas estruturas deve permanecer visível de maneira que seja possível estabelecer limites de ambas as partes, para que a proximidade dos intervenientes seja equilibrada e não se torne abusiva. Aqui instala-se a diferença entre o forte envolvimento e a excessiva ou indevida participação dos pais. Esta segunda perspetiva não é em nada saudável, para nenhum dos intervenientes e, muito menos, para a figura central do processo de ensino-aprendizagem sobre quem recaem todas as expectativas – a criança. Se o envolvimento for abusivo e/ou inadequado, gera-se um clima de tensão entre JI ou a escola e os pais que, por sua vez, cria pressão e *stress* na criança, aumentando a sua ansiedade e diminuindo a qualidade do seu desenvolvimento.

“A participação dos pais na vida da escola faz-se como direito de cidadania. É esse o primeiro direito que leva os pais à escola. Porque, depois, a segunda parte deste mesmo tema, o acompanhamento dos filhos, faz parte noutra realidade” (Almeida, 2005, p.69). Os pais começam por fazer uso desse direito quando selecionam o estabelecimento de educação pré-escolar ou a escola do ensino básico que querem que os seus filhos frequentem e, mais tarde, com a participação em diversos níveis de ação dentro destas organizações. Esta participação pode desenvolver-se através de diversas formas de interação, desde a maneira mais elementar até à mais complicada, aumentando a complexidade, a proximidade e, conseqüentemente, a comunicação.

A forma mais básica de comunicação é realizada, muitas vezes, à distância, por intermédio de recados e/ou telefonemas que o/a educador/a e professor/a possam enviar. No 1.º ciclo acresce, ainda, a informação que é enviada nas fichas de avaliação e que requerem a assinatura dos pais em como tomaram conhecimento. Pode afirmar-se que os pais se dirigem à instituição escolar e pré-escolar esporadicamente, na maioria das vezes, aquando das festividades, que pouca relevância costumam ter para a evolução cognitiva da criança. Para que houvesse o mínimo de comunicação entre os intervenientes suprarreferidos, deveria exercer-se, pelo menos, este tipo de comunicação simples, mas essencial.

Alguns pais – uma minoria – integram órgãos de administração da instituição ou mesmo as associações de pais e encarregados de educação, o que lhes exige uma presença mais assídua.

Por sua vez, uma situação ideal reúne os pais e os/as educadores/as ou professores/as na sala, de forma regrada e quando relevante para ambas as partes, exercendo um papel ativo, como se pretende que ocorra, ao implicar-se na conceção, planificação, execução e avaliação do currículo.

Após lidar, quer com crianças quer com os seus respetivos pais e/ou familiares, em dois contextos distintos, pode declarar-se a existência de diferentes formas de comunicação entre a família e a organização que acolhe os seus filhos/educandos.

Por ocasião da comemoração do “Dia do Pai”, data que coincidiu com o início do período de estágio, várias foram as figuras parentais que compareceram no JI. A preocupação da educadora cooperante era notória e o esforço desta para envolver os pais contínuo. Para que esta busca obtivesse resultados visíveis, entre outras coisas, faziam-se convites alusivos à data a comemorar, neste caso o “Dia do Pai”, e emitiam-se pedidos de colaboração para as diversas atividades e projetos em que a instituição se via envolvida. Desde aí, foi reforçada a ideia do quão importante era a relação entre pais e JI, e o envolvimento das famílias nas atividades relativas ao grupo a que pertencia o seu/sua educando/a. Nem todos os pais frequentavam ou visitavam a sala. De manhã, quando o pai e/ou a mãe entravam na instituição pré-escolar para deixar o seu/sua filho/a, alguns deslocavam-se à porta da sala, onde se encontravam os cabides relativos ao grupo, deixando os pertences da criança no sítio correspondente, dirigindo-se ao refeitório (como descrito na rotina do grupo) para a criança ficar entregue à assistente operacional da respetiva sala, junto dos seus colegas. Nesse momento, o diálogo com os pais não era muito extenso. Se alguém chegasse após a hora da receção das crianças no refeitório, já encontrava a educadora na sala, o que por vezes suscitava a uma conversa. À tarde, os pais, aparentemente com mais tempo disponível, iam ter ao local onde estivesse o grupo e aproveitavam para questionar o responsável que estivesse com as crianças naquele momento sobre o comportamento ou alguma outra situação – ocorrida nesse dia – relativa à criança. Neste contexto,

muitos dos recados ou informações menos formais eram passadas verbalmente aos pais, normalmente, pelas assistentes operacionais. Quando se tratava de informações formais (que eventualmente proviessem de órgãos superiores à educadora), e até os convites para as festividades eram entregues aos pais de forma escrita, e vice-versa (dos pais para a educadora).

Ao longo do estágio, uniram-se esforços no sentido de manter a relevância concedida a esta parceria através de mensagens, pedindo materiais (cf. apêndice n.º 33) e por questionários enviados para preenchimento. Como seria de esperar, existiram pais que participaram de forma mais ativa analogamente a outros, mas nunca se recusaram a nada, o que é muito benéfico, significando que também se interessam pelo desenvolvimento do seu/sua filho/a.

No caso do 1.º CEB, o envolvimento alterou-se um pouco, evidenciando mais discrepâncias entre os pais dos alunos da mesma turma. Em primeiro lugar, os pais deixavam as crianças no portão da escola e era a esse mesmo local que os iam buscar no fim do dia. De referir que existiam pelo menos três crianças que usufruíam dos serviços de ATL (Atividades de Tempos Livres) que dispunha de uma carrinha que os levava e trazia da escola. O contacto com os pais era feito nesse portão à entrada da escola. O primeiro e único contexto mais formal foi estabelecido por intermédio da orientadora cooperante por ocasião de uma reunião de pais que, entre diversos pontos da ordem de trabalhos, serviu para apresentar as estagiárias, expor o projeto e o que estava previsto realizar no seu âmbito (ao contrário do que esperava a professora, todos os pais/encarregados de educação compareceram). Neste instante foi pedida a colaboração dos pais para o desenrolar do projeto. Muitos mostraram-se interessados em contribuir, dando sugestões, comprometendo-se a auxiliar os/as filhos/as nas pesquisas em casa, enviando o solicitado e necessário para a realização de qualquer atividade e, ainda, a colaboração específica de um pai para expor informação que estava subjacente no exercício da sua atividade profissional e que era bastante útil e esclarecedora no âmbito do projeto. Excetuando esta reunião, não foram muitos os pais que se voltaram a reunir durante o primeiro período letivo, tendo alguns, inclusive, faltado à convocatória para entrega das avaliações. Da turma, dois pais integravam a associação de pais.

A professora, com vista a produzir mais uma forma de comunicação com os pais, criou (em anos anteriores) um *blog* privado na internet, que administrava, ao qual só tinham acesso a própria professora titular de turma, os/as alunos/as, os encarregados de educação [EE] e os/as estagiários/as que interagiam e já tinham interagido com a turma, mas pelo controle feito das visitas eram sempre os mesmos que o acompanhavam.

Durante o tempo letivo, os encontros com alguns pais tendiam a diminuir e, perante isto, a professora fazia uso da caderneta escolar individual para enviar alguma informação de carácter individual ou pontual. Para se certificar que os pais tomavam conhecimento do que tinha sido enviado, a professora requeria a assinatura junto do recado.

Com base nestas duas experiências, depreende-se que, infelizmente, o envolvimento parental em alguns casos vai diminuindo, o que pode ser bastante prejudicial para as crianças. Por outro lado, felizmente, os pais continuam a preocupar-se com a educação dos/as seus/suas filhos/as, o que é uma mais-valia para a sua evolução, pois sentem-se acompanhados/as na escola e em casa (dois contextos em constante ligação).

No futuro, já como profissional, será útil usufruir da experiência proveniente desta parceria, uma vez que facilitará a interação com as crianças e proporcionará um ambiente cordial na relação docente – pais. Naturalmente, este ambiente fomentará uma relação de confiança, baseada no diálogo e na cooperação de ambas as partes, propiciando, assim, uma panóplia de situações que promoverá diversas aprendizagens significativas à criança, que é, basicamente, o maior interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida é um percurso repleto de etapas que se pretendem ultrapassar com sucesso. A minha formação, com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não é exceção.

Agora prestes a terminar, foram tantos os conceitos aprendidos, as experiências vividas, as aprendizagens alcançadas, como os conhecimentos partilhados. Os estudos, os conteúdos e os conhecimentos técnicos, descobertos e adquiridos aquando das unidades curriculares contempladas no plano de estudos, não são, por si só, ferramentas suficientes para formar um profissional competente (com requisitos para tal). Com o objetivo de complementar os pressupostos teóricos, foram realizadas as práticas de ensino supervisionadas, também contempladas no regulamento que orienta o ciclo de estudos em causa. É, por tudo isto, importante referir que não se podem, nem devem desprezar as potencialidades da ação prática dando preferência, exclusivamente, à teoria. Comprovando este facto e mencionando uma linha orientadora transversal às vivências em contexto real (estágio), Flávia Vieira enuncia um dos desígnios subjacentes a um modelo de formação reflexivo:

a prática é geradora de teoria: contrariamente a um modelo de formação que nega o valor epistemológico da prática e que perspectiva a competência profissional como o resultado da aplicação da teoria, valoriza-se o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática (Vieira, 1993, p.23).

Não existe um «manual de receitas para confeccionar um (bom) educador/professor», pois este papel é assumido por várias pessoas, todas elas diferentes entre si (cada uma com os seus ideais). Mas pelo que se foi encontrando e conhecendo, através das aulas teóricas e da revisão da literatura sobre o assunto, o que existem são, entre outros, dicas, estudos, orientações e testemunhos. Com base nisto, as práticas pedagógicas serviram, exatamente, para planejar testar, errar, refletir, avaliar e voltar a fazer tudo isto de novo. Este ciclo repetiu-se vezes sem conta, durante ambos os estágios.

Para além desta bagagem de conceitos (teóricos) e experiências, o facto de os protagonistas de todo o processo educativo serem crianças, inseridas num grupo/turma, ainda que cronológica e espacialmente distantes, poderia ser motivo para suscitar alguma uniformidade e semelhança na sua análise e interação. Todavia, verificou-se uma necessidade de atenções e medidas diferenciadas, não só entre os dois contextos (EPE e 1.º CEB), como também dentro de cada um deles, ajustando-as às especificidades de cada criança e às suas constantes mudanças, quer dos seus gostos, interesses, motivações ou até mesmo do seu estado emocional.

Toda esta complexa e enriquecedora jornada, permitiu experimentar estratégias, métodos, técnicas, entre outros. Dela não se extrai uma formula de atuação única para usar num futuro profissional, pois o contacto com crianças é imprevisível. Retiram-se, antes, ferramentas de auxílio passíveis de serem utilizadas e adequadas a qualquer contexto. As ferramentas referenciadas e desenvolvidas em vários pontos deste documento, dizem essencialmente respeito à observação dos contextos, à planificação de experiências diversificadas e significativas, à reflexão das práticas, à avaliação do processo, à colocação da criança no seu devido patamar – o centro/foco – do processo de ensino-aprendizagem, bem como à reestruturação do seu papel (um ser com agência, direitos e competências).

A caminhada, ao nível da educação pré-escolar e do ensino no 1.º ciclo do ensino básico, não termina aqui, após ter alcançado este objetivo. Inicia-se, neste momento, uma nova etapa com renovadas metas a atingir e desafios a superar. Um educador/professor desenvolve-se e aprende ao longo de toda a sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. P. (2005). Painei I - Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos. Em CNE, *Educação e Família: actas* (pp. 69-72). Lisboa: Ministério da Educação.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bonomi, A. (1998). O relacionamento entre educadores e pais. Em A. Bondioli, & S. Mantovani, *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva* (9.ª ed., pp. 161-172). Porto Alegre: ArtMed.
- Carlos, J. G. (2007). *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children. Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29(1), 45-56.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. Em Ministério da Educação, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 35-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Cury, A. (2007). *Nunca desista dos seus sonhos* (8.ª ed.). Cascais: Pergaminho.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 28 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129 – 1.ª Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República n.º 92 – I Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro. *Diário da República n.º 177 – 2.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Fontoura, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares - Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.

Fosnot, C. T. (1996). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica de Aprendizagem. Em C. T. Fosnot, *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática* (pp. 23-58). Lisboa: Instituto Piaget.

Gambôa, R. (2011). II. Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto: Porto Editora.

Jonnaert, P., & Borght, C. V. (2002). *Criar Condições Para Aprender : O Modelo Socioconstrutivista na Formação de Professores*. Porto Alegre: ArtMed.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. Em I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 41-62). Porto: Porto Editora.

- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I Série A*. Assembleia da República. Lisboa
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. [Versão eletrónica]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido a: 21 de agosto de 2015 em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/122>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. (2005). Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar. Em CNE, *Educação e Família: actas* (pp. 95-100). Lisboa: Ministério da Educação.
- Moura, O. (2008). Avaliação Psicológica de Crianças Hiperactivas com Défice de Atenção. *Revista Diversidades*, 21, 4-9.
- Moura, O. (2015). Portal da Hiperatividade com Défice de Atenção. Acedido a: 02 de dezembro de 2015, em: <http://hiperatividade.com.pt/>
- Oliveira Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. Em J. Oliveira Formosinho (org.), B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-35). Porto Alegre: ArtMed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). I. A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-46). Porto: Porto Editora.
- Pérez, J. F. (2009). *Coaching para docentes: Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Porto Editora. (2015). *Planificar* [Versão eletrónica]. Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Acedido a: 4 de novembro de 2015, em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/planificar>
- Sobrinho, R. (2008). Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios [Versão eletrónica]. E-cadernos ces. Acedido a: 24 de setembro de 2015, em: <http://eces.revues.org/1382>
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. Em J. Oliveira Formosinho (org.), B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. (C. O. Dornelles, Trad.) Porto Alegre: ArtMed.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens. Integra Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: DGIDC.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vilar, A. M. (1993). *O Professor Planificador*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1995). A Avaliação no Contexto da Reforma. Em J. A. Pacheco, & M. Zabalza, *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 13-38). Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Zabalza, M. A. (1998). Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. Em M. A. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (p. 49 a 62). Porto Alegre: ArtMed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

Anexo I – Horário das AEC no Sala dos 3 anos

Horário de atividades extracurriculares
Sala Amarela-3 anos
Ano lectivo 2013 – 2014

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:15h/10h	Ballet	Judo	Yoga	Ballet	JUDO
11:15h/12h			Música		
14:30h/16:45h		Natação			
15:15h/16:15h	Ginástica			Inglês	
15:30h/16:15h					

Nota: Caso haja necessidade poderemos alterar os horários para uma melhor adequação às rotinas.

Figura 1 – Horário das AEC

Nota:

A rotina de cada criança, da sala que frequentei, incluía no mínimo duas das atividades expostas nesta tabela¹¹, pois todas as (18) crianças frequentavam as aulas de ginástica e música. No entanto, apenas 2 meninas integravam o grupo de ballet (2 dias por semana), 10 crianças usufruíam de aulas de natação, 5 crianças assistiam à aula de inglês e somente um menino praticava judo. Desta sala, nenhuma criança frequentava o grupo de yoga.

¹¹ Fotografia que representa uma das inúmeras informações úteis partilhadas à porta da sala, do grupo em questão.

Anexo II – Horário da turma do 4.º ano de escolaridade¹²



Ano letivo 2014/15

Horário x

Turma E

Prof.: -----

Tempos	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00 - 10:30	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT
10:30 - 11:00	Intervalo				
11:00 - 12:30	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
12:30 - 14:00	Almoço				
14:00 - 15:00	E. M	E.M	E.M	A.E	OC
15:00 - 15:10	Intervalo				
15:10 - 16:10	AE	MÚSICA	E.M	EXP	AFD
16:10 - 16:30	Intervalo				
16:30 - 17:30	EXP	ING	EXP	ING	AFD

¹² Horário retirado de documentos fornecidos pela orientadora cooperante.

Anexo III – Horário da professora titular de turma¹³



Ano Letivo 2014/2015

Escola do 1.º CEB ...

4.º ano de escolaridade

Turma E

HORAS	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30 – 11:00	INTERVALO				
11:00 – 12:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:30 – 14:00	ALMOÇO				
14:00 – 15:00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Apoio TA
15:00 – 15:10	INTERVALO				
15:10 – 16:10	Apoio ao Estudo		Estudo do Meio	Expressões	
16:10 – 16:30	INTERVALO				
16:30 – 17:30	Expressões		Expressões		

Nota: Este horário determina o tempo que a orientadora cooperante contacta diretamente com a turma.

¹³ Tabela retirada de documentos fornecidos pela orientadora cooperante.

Anexo IV – Triangulação entre ações, teorias e crenças

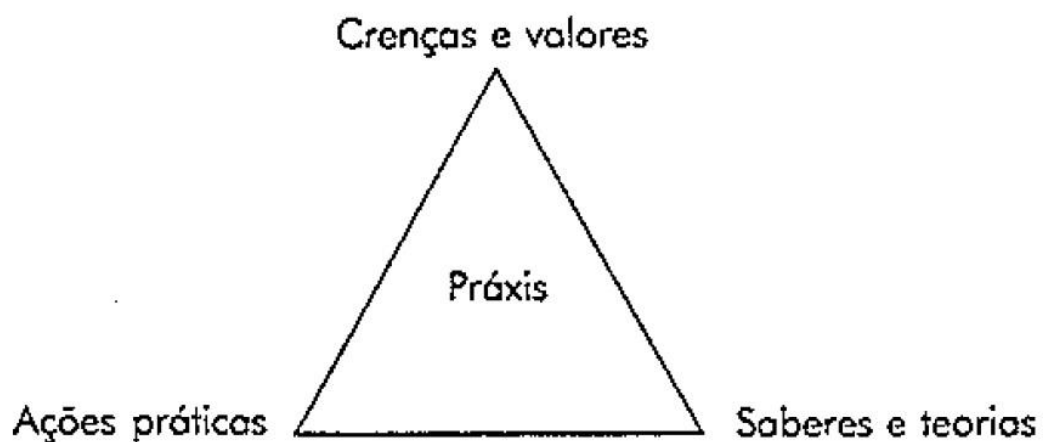
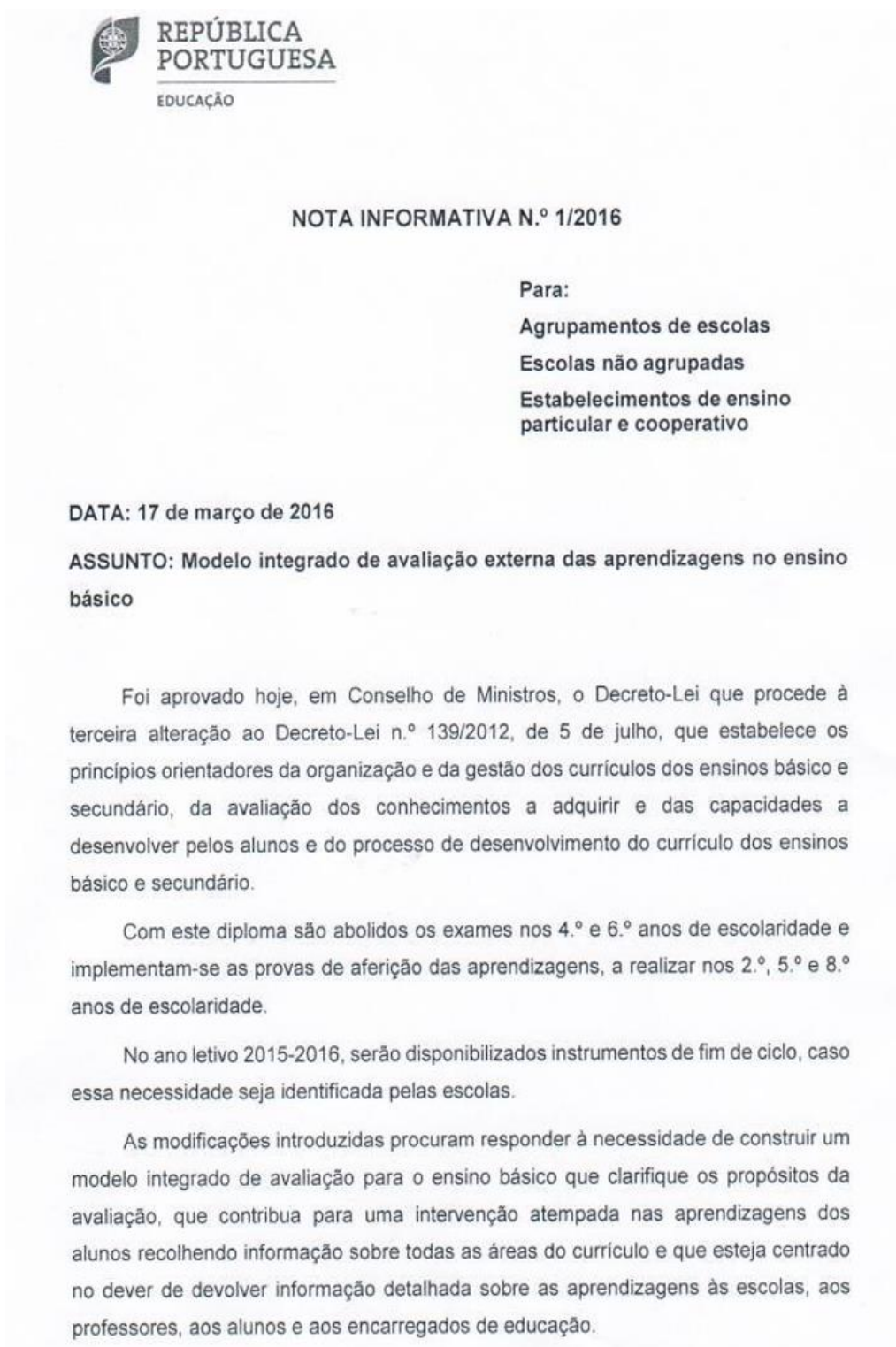


Figura 2 – Triangulação interativa na pedagogia da participação¹⁴

¹⁴ Esquema retirado da página 14, do livro *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (2007), organizado por Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezatto Pinazza.

Anexo V – Nota Informativa n.º 1/2016 ¹⁵



¹⁵ Primeira página da Nota informativa n.º 1/2016 emitida pelo Ministério da Educação, que dá conta da supressão do exame do 4.º ano de escolaridade.

Anexo VI – Níveis de interação entre as áreas do saber¹⁶

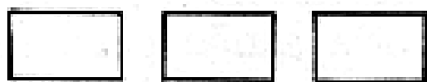


Figura 3 – Multidisciplinaridade



Figura 4 – Pluridisciplinaridade

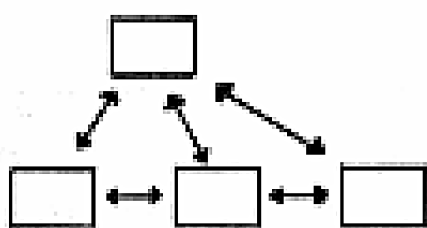


Figura 5 – Interdisciplinaridade

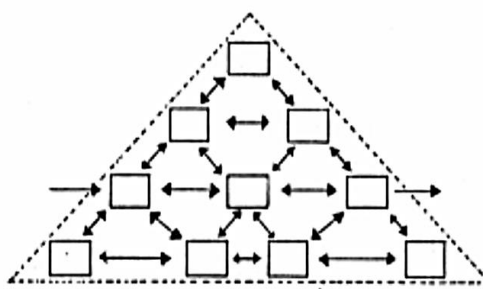


Figura 6 – Transdisciplinaridade

¹⁶ Todos estes esquemas foram recolhidos do documento *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidade*, produzido por Jairo Gonçalves Carlos, em 2007.

APÊNDICES

Apêndice n.º 1 – Rotina diária da sala dos 3 anos

Quadro 1 – Estrutura global da rotina diária do grupo

Momento		Local/Locais
7h30	Abertura da instituição	
7h30 / 9h30	Acolhimento	Refeitório
9h30 / 12h00	Atividades orientadas	Sala de Atividades/ Terraço exterior
12h00 / 12h45	Almoço	Refeitório
12h45 / 14h30	Repouso / Sesta	Dormitório
14h30 / 15h00	Atividades orientadas	Sala de Atividades
15h00 / 15h30	Lanche	Refeitório
15h30 / 18h30	Atividades livres	Sala de Atividades/ Terraço exterior/ Bosque
18h30	Fecho da instituição	

Observações:

As horas e os momentos apresentados não eram estanques nem rígidos, podendo ser ajustados segundo as necessidades que se fizessem sentir na altura.

Os instantes estipulados para a higiene coincidiam com as transições (de momentos/espacos) evidentes na estrutura acima exibida. Não querendo com isto dizer que as crianças só o pudessem fazer nessas ocasiões, uma vez que cada uma tem ritmos e necessidades diferentes das restantes.

As atividades orientadas, da parte da manhã, começavam com uma pequena reunião, no tapete, onde eram eleitos os chefes do dia e onde se procedia à marcação das faltas e presenças dos elementos do grupo. Após este encontro, as atividades podiam ser em grande ou em pequenos grupos ou, até mesmo, individuais, planeadas pela educadora, alternando os interesses, tipos de tarefas, técnicas e objetivos a alcançar. Ainda durante a manhã, existia um momento de pausa em que, caso o clima permitisse, era passado no terraço exterior, separado da sala por uma porta de vidro. O reduzido espaço temporal, da parte da tarde, também destinado, a atividades orientadas, quando existia, servia sobretudo para concluir tarefas iniciadas de manhã.

Nas atividades livres, a responsabilidade pelo grupo estava a cargo de uma das assistentes operacionais, pois a educadora, normalmente, só acompanhava o grupo até à hora do lanche. Neste momento, as crianças recorriam às áreas da sala (não exclui o facto de serem utilizadas noutro momento do dia) ou ao terraço. Esporadicamente, e se o tempo o proporcionasse, o grupo deslocava-se até ao bosque, fazendo-se acompanhar da assistente operacional.

Apêndice n.º 2 – Regras da sala de atividades

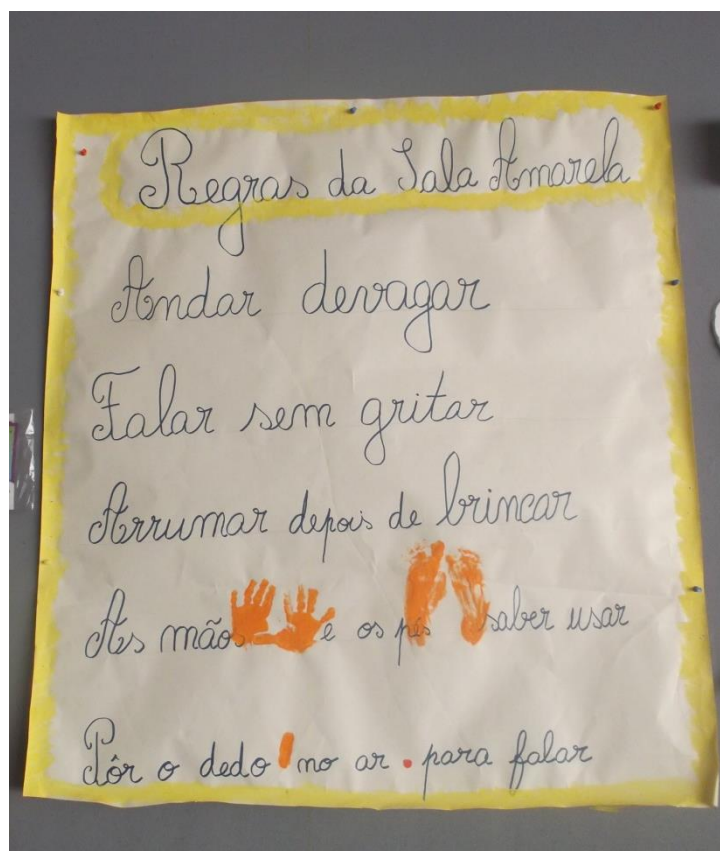


Figura 7 – Regras de comportamento expostas na sala de atividades

Apêndice n.º 3 – A tabela dos aniversários

Planificação

Finalidades Educativas

- Estar atento à leitura da história;
- Associar a leitura da história à temática dos aniversários;
- Tomar consciência das datas de aniversário;
- Participar ativamente na atividade;
- Vivenciar momentos da história;
- Corresponder corretamente um número (de dentro da caixa) ao dia do seu aniversário.

Áreas de conteúdo: Expressão e comunicação e Formação pessoal e social

- Domínio da linguagem oral
- Domínio da matemática
- Domínio da expressão plástica

Tempo

Manhã: 1h45

Tarde: 1h

Recursos materiais

- História
- Círculos em cartolina com fotos
- Números impressos
- Lã

- o Lápis, marcadores
- o Calendário
- o Papel de cenário
- o Tintas, rolo
- o Caixa
- o Números em papel
- o Cola de dupla face
- o Meses do ano impressos em papel e plastificados

Operacionalização

✓ Descrição das estratégias:

- o A leitura da história “Parabéns, Mimi!”, de Valerie Thomas e Korky Paul, é o ponto de partida para a construção do calendário dos aniversários.
- o Segue-se o diálogo com as crianças sobre o que foi lido, salientando o pormenor das prendas, que a Mimi recebeu, fazendo a ponte para o trabalho a desenvolver. Conversa-se ainda acerca da data de aniversário de cada criança, a fim de interiorizarem a sua data de nascimento.
- o Sendo a caça ao tesouro um dos momentos referidos na história, achámos pertinente proporcionar essa experiência ao grupo. O objetivo é encontrar o círculo, escondido pela sala, que contém a sua fotografia, no verso.
- o Relembrando a conversa inicial, cada criança deve retirar da caixa o número correspondente ao seu dia de nascimento.
- o Pretende-se que cada criança decore o seu círculo, escrevendo o seu nome, no verso, e na frente ilustrando o presente que gostariam de receber, tal como abordado no diálogo. Nesta mesma face, deverá também ser colado o número retirado da caixa.
- o Procede-se assim à execução da faixa principal do produto final que ficará exposto, em papel de cenário, escrevendo o título “Aniversários” e sendo decorado livremente pelas crianças.

- Por fim, compõem-se os diferentes elementos, construídos ao longo da atividade, para culminar no produto final. Os círculos pertencentes ao mesmo mês ficarão suspensos e unidos, segundo a ordem numérica, por baixo do mês correspondente à data de cada criança.
- ✓ Organização do grupo:
 - Nas atividades de leitura da história, o diálogo, a caça ao tesouro e a seleção dos números da caixa, as crianças estarão dispostas em grande grupo.
 - Durante a decoração dos círculos e da faixa principal, serão constituídos pequenos grupos de trabalho.
- ✓ Organização do par pedagógico:
 - No decorrer das atividades em grande grupo, o par pedagógico irá intervir em simultâneo, sendo que cada uma orientará diferentes momentos, sempre com o suporte do outro elemento.
 - Cada elemento do par pedagógico, durante os momentos em que as crianças estiverem organizadas em pequenos grupos, ficará responsável por apoiar os mesmos.

Estratégias de avaliação

Observação direta



Figura 8 – Execução (decoração) da barra principal da tabela dos aniversários



Figura 9 – Resultado final da tabela dos aniversários, exposto na sala

Apêndice n.º 4 – Lembrança da Páscoa

Planificação

Finalidades educativas

- o Desenvolver a técnica da picotagem.
- o Decoração com diferentes materiais.
- o Reconhecer uma festividade, neste caso a páscoa.

Áreas de conteúdo:

- ✓ Expressão e comunicação
 - o Domínio da expressão plástica
- ✓ Conhecimento do mundo

Duração

- o Manhã: 1h45min
- o Tarde: 1h

Recursos materiais

- o Cartolinas (forma da cabeça do coelho e braços já recortados e pedaços com as patas do coelho por recortar)
- o Taças de plástico
- o Cola quente
- o “Olhinhos”
- o Marcadores
- o Papel de cores
- o Papel de jornal e algodão
- o Material de picotagem

- o Tintas
- o Ráfia
- o Ovinhos de chocolate

Operacionalização

- ✓ Descrição das estratégias:
 - o No seguimento de uma história que a educadora contou, relativa à páscoa, em que um coelho ajudava uma menina a construir uma prenda da páscoa para dar aos seus pais, inicia-se a conversa com as crianças para tentar perceber se elas também querem elaborar a sua própria prenda.
 - o A tarefa começa com a decoração da cabeça do coelho (usando os “olhinhos”, os marcadores, as tintas e o papel de cor) e a picotagem e decoração das patas, por parte das crianças.
 - o Com a ajuda de um dos adultos da sala, procede-se à colagem de todos os elementos (cabeça, braços, patas e a lã, na parte de trás do coelho).
 - o Para conclusão da prenda resta preencher a taça com jornal e rafia, colocando os ovinhos de chocolate por cima.
- ✓ Organização do grupo:
 - o Numa conversa inicial, as crianças estão em grande grupo, dialogando com as estagiárias.
 - o No decorrer de cada atividade, o grupo subdivide-se, em grupos mais pequenos, para facilitar o apoio das estagiárias e da educadora.
- ✓ Organização do par pedagógico:
 - o Ambos os elementos do par pedagógico conversam com as crianças, quando estas estão em grande grupo.

Estratégias de avaliação

- o Observação direta



Figura 10 – Imagens da execução da lembrança da Páscoa (várias técnicas)



Figura 11 – Alguns exemplos das lembranças produzidas

Apêndice n.º 5 – Prenda do Dia da Mãe

Planificação

Finalidades Educativas

- Participar ativamente na elaboração do presente para a respetiva mãe
- Decorar o cartão com ideias próprias
- Saber utilizar os materiais (esponjas, tintas, rolo)

Áreas de conteúdo: expressão e comunicação

- Domínio da expressão plástica

Tempo

- Manhã: 2h00
- Tarde: 1h

Recursos materiais

- Rolo
- Pinceis
- Tintas
- Esponjas
- Cartão tapa-sol

Operacionalização

- ✓ Descrição das estratégias:

- Inicialmente foi pintado, com um rolo, o fundo do tapa-sol.
 - Após seca a tinta de fundo, procedeu-se à decoração do tapa-sol, sendo que essa decoração foi livre, tendo as crianças diversas esponjas com símbolos e tintas ao seu dispor. As mãos das crianças foram igualmente um recurso para a decoração, fazendo, com as mesmas, elementos relacionados com o fundo do mar (caranguejos, polvos, peixes, entre outros elementos).
- ✓ Organização do grupo:
- A decoração do tapa-sol é feita por uma criança de cada vez.
- ✓ Organização do par pedagógico:
- Cada elemento do par pedagógico fica responsável por prestar apoio individualizado a cada criança na decoração do tapa-sol.

Estratégias de avaliação

- Observação direta



Figura 12 – Processo de elaboração do presente para assinalar o dia da mãe



Figura 13 – Exemplo de um tapa-sol

Apêndice n.º 6 – Planificação da 1.ª semana do projeto

Quadro 2 – Planificação de 21 a 23 de maio

Semana de 21 a 23 de maio				
Área(s) de Conteúdo Dominio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização	
			Estratégias	Organização
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a água está imprópria para consumo; - Participar na conversa em grande grupo; - Estar atento durante o diálogo; - Colaborar na construção da teia; - Revelar interesse em explorar o tema. 	Manhã 1h45	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar as garrafas, com a água contaminada, como ponto de partida para o diálogo; - Dialogar com o grupo para obter a questão-problema; - Questionar as crianças a fim de saber quais os seus interesses, a forma como pretendem explorar o tema e os percursos a seguir, elaborando a teia inicial do projeto a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Do grupo: As crianças encontram-se dispostas em grande grupo, na manta. • Do par: Uma das estagiárias lidera a "simulação" com as garrafas e a conversa, enquanto a outra presta apoio e regista as ideias das crianças, na teia.
	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social • Expressão e Comunicação o Linguagem oral • Conhecimento do Mundo 			Recursos - Garrafas de água de 1,5l; - Copos de plástico; - Água contaminada com jornal, cinzas, anilhas, cotonetes e tinta; - Papel de cenário.
				Avaliação - Observação direta.

			Tarde 1h	- Dar continuidade às atividades relativas à abordagem de mosaico.			
Visita ao Oceanário e ao Pavilhão do Conhecimento (8h – 20h)							
Quinta-feira				- Recordar os conceitos implícitos da visita; - Participar ativamente no diálogo; - Enunciar conteúdos relacionados com a teia inicial do projeto; - Fazer o registo gráfico do passeio.	Manhã 2h	- Dialogar e refletir sobre a visita do dia anterior; - Relacionar a visita com a questão-problema do projeto; - Elaborar um grafismo que retrate o passeio.	• Do grupo: Durante o diálogo, as crianças encontram-se dispostas em grande grupo, na manã; Cada criança elabora o seu grafismo, individualmente.
Sexta-feira	• Formação Pessoal e Social • Expressão e Comunicação o Linguagem oral • Conhecimento do Mundo					- Folhas de papel; - Canetas e lápis.	- Observação direta.

[illegible]

Apêndice n.º 7 – Planificação da 2.ª semana do projeto

Quadro 3 – Planificação de 28 a 30 de maio

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho						Semana de 28 a 30 de maio	
Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação	
			Estratégias	Organização			
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> Participar na elaboração da teia (com ideias e trabalho manual); Contribuir com sugestões pertinentes para o preenchimento da maquete da teia; Estar atento enquanto está a ser partilhada uma ideia; Associar a elaboração da teia ao trabalho que irá ser desenvolvido. 	Manhã 1h45	<ul style="list-style-type: none"> Questionar (de novo) as crianças, com o objetivo de obter informações sobre o que pretendem saber e quais os meios a utilizar para o descobrir; Dar voz às crianças a fim de saber quais os seus interesses e dar resposta aos mesmos. 	<ul style="list-style-type: none"> Do grupo: As crianças encontram-se dispostas em grande grupo, na manta. Do par: Uma das estagiárias lidera o momento de diálogo, enquanto a outra presta apoio e regista as ideias das crianças, na maquete da teia. 	<ul style="list-style-type: none"> Gota de água previamente construída utilizando a técnica <i>papier mache</i>; Papel de cenário; Lã; Gotas e nuvens em cartão; Tesouras; Canetas; Cola. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta. Registo num diário de bordo (das ideias que não puderem pertencer à teia). 	
		Tarde 1h	<ul style="list-style-type: none"> Dar continuidade às atividades relativas à abordagem de 				

Quinta-feira	<ul style="list-style-type: none"> Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> Linguagem oral Expressão musical Conhecimento do Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> Ver atentamente o animação; Permanecer calmo/a no colchão durante a audição dos sons; Ouvir as frases proferidas pelas estagiárias; Associar os diferentes sons a ambientes poluídos e não poluídos; Responder adequadamente às perguntas. 	Manhã 2h	<p>mosaico.</p> <ul style="list-style-type: none"> Exibir um vídeo a fim de que se familiarizem com o conceito de poluição; Utilizar o vídeo como apoio ao exercício da audição dos sons; Reproduzir sons que os remetam a ambientes poluídos e não poluídos; Proferir frases que os ajudem a pensar nos respetivos ambientes. 	<ul style="list-style-type: none"> Do grupo: Durante o visionamento do vídeo as crianças encontram-se dispostas em grande grupo; No exercício de audição dos sons, cada criança permanecerá num colchão. Do par: Durante o visionamento do vídeo, ambas as estagiárias vão intervindo, sempre que se considere pertinente, a fim de as crianças compreenderem 	<ul style="list-style-type: none"> Retroprojeto; Computador; Vídeo; Músicas; Colchões. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta.
--------------	--	--	-------------	--	--	---	--

					melhor o conteúdo do mesmo. Nota: ambas as atividades serão realizadas no ginásio.		
			Tarde 1h	- Dar continuidade às atividades relativas à abordagem de mosaico. - Questionar as crianças sobre quais os meios e materiais que pretendem utilizar para construir o boneco que representa a poluição; - Associar a construção do boneco à atividade da audição dos sons, a fim de facilitar as ideias que as crianças possuem	<ul style="list-style-type: none"> Do grupo: As crianças encontram-se dispostas em grande grupo, na manta. Do par: Uma das estagiárias lidera o diálogo e a troca de ideias, enquanto a outra presta apoio e 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registo num diário de bordo (das ideias expressas pelas crianças). 	
Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação o Linguagem oral o Expressão plástica Conhecimento do Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Atribuir características ao boneco, alusivas ao conceito de poluição; - Revelar conhecimento do conceito de poluição; - Contribuir com ideias para a construção do boneco; - Participar na construção do boneco. 	Manhã 2h				

[illegible]

Apêndice n.º 8 – Teia do projeto “Vamos aprender a ser como o Vasco!”

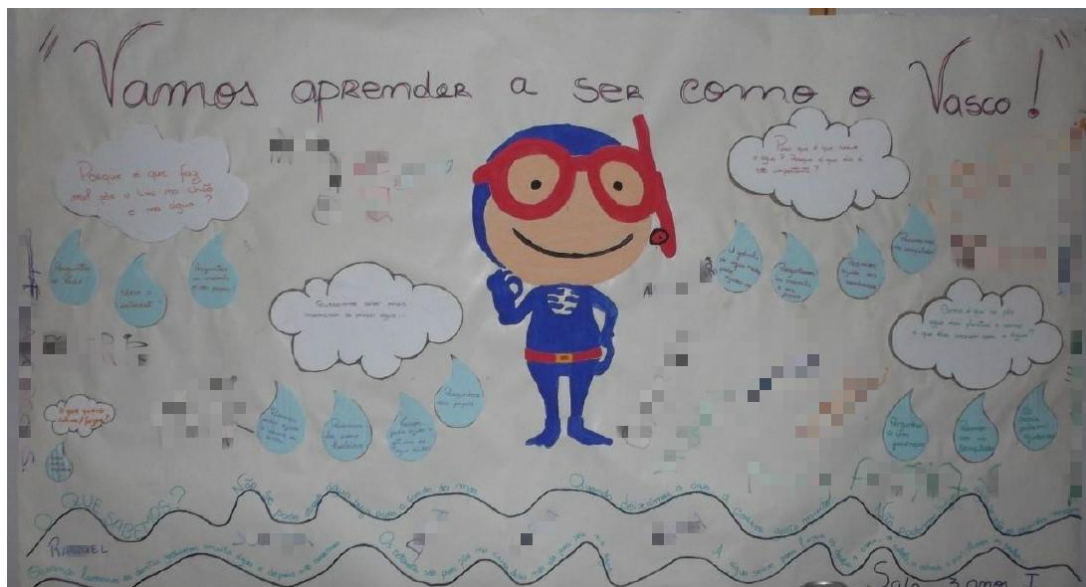


Figura 14 – Resultado da teia do projeto “Vamos aprender a ser como o Vasco!”

As linhas onduladas eram acompanhadas de frases ditas pelas crianças, que se referiam ao que o grupo inicialmente já sabia. As nuvens diziam respeito ao que as crianças queriam descobrir e as gotas tinham inscritas maneiras que podiam usar para explorar o que queriam saber.

Apêndice n.º 9 – Elementos produzidos durante o projeto



Figura 15 – A gotinha de água



Figura 16 – O “Monstro Assustador da Poluição”

O monstro foi construído por todas as crianças do grupo com o lixo que trouxeram de casa, previamente pedido aos pais.



Figura 17 – Construção dos ecopontos

Os ecopontos foram feitos de cartão, por sugestão das crianças. Todo o grupo participou na pintura e decoração dos 4 ecopontos. Depois de construídos, tornou-se necessário praticar a utilização dos diferentes ecopontos.

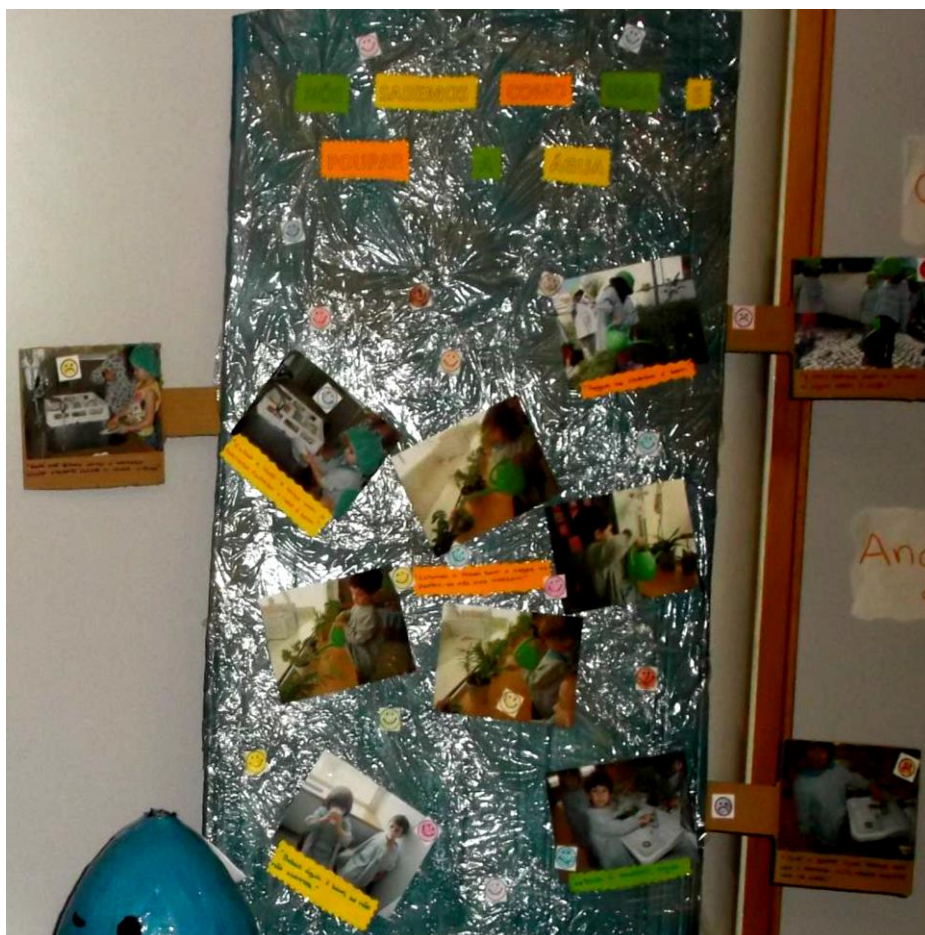


Figura 18 – Placard “Nós sabemos como usar e poupar a água”

Neste placard, as crianças, por meio de fotografia, representaram alguns momentos em que usamos a água, demonstrando, em alguns casos, como fazer para poupar água.

Apêndice n.º 10 – “Amigos Vá Lá!”: Letra da música

É bom gostar da nossa praia,	Todos os peixes agradecem,
Fazer amigos no verão,	E a natureza também,
Mas temos de cuidar bem dela	Nós temos de cuidar bem dela
É a nossa obrigação.	Também ela é a nossa mãe.
Tanta sujeira,	É boa a onda,
Nos rios e no mar,	Vá lá juntem-se a mim,
E qualquer dia	E ninguém esconda
Ninguém pode lá estar.	Esta missão sem fim.

Refrão:

Amigos vá lá!
Juntem-se a mim, bora vá lá
Vamos gritar “não, não”
Abaixo poluição
Amigos vá lá!
Juntem-se a mim, bora vá lá
Vamos gritar “não, não”
Dar o exemplo, é dar uma lição

Apêndice n.º 11 – Inquérito por questionário

Quadro 4 – Planificação da atividade dos questionários (13 de junho)

Fase III – Execução					13 de junho	
Área(s) de Conteúdo Domínio(s)	Finalidades	Duração	Operacionalização		Recursos	Avaliação
			Estratégias	Organização		
Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Participar ativamente na elaboração do questionário e respetiva análise dos dados; - Agrupar dados relativos a uma mesma pergunta; - Adquirir noções matemáticas básicas, relativas à organização e tratamento de dados. 	Manhã 2h	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer noções básicas de um inquérito por questionário; - Construir um questionário; - Sair da instituição para inquirir as pessoas acerca dos seus hábitos de reciclagem (com base no questionário construído). 	<ul style="list-style-type: none"> • Do grupo: Durante a fase inicial, conversa e construção do questionário, as crianças encontram-se dispostas em grande grupo, tanto na manita como em torno das mesas. Para a saída da instituição, o grupo divide-se em 5 pequenos grupos, ficando, cada adulta, responsável por cada um deles. • Do par: Durante o diálogo com o grupo, uma das estagiárias lidera a atividade enquanto a outra apoiava a mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel; - Imagens impressas; - Canetas e lápis; - Cola; - Suporte de cartão 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta.

					<p>Na construção do instrumento a utilizar, as estagiárias desempenham a mesma função, contando com o apoio das restantes adultas da sala.</p> <p>Durante a saída, cada uma das 5 adultas fica responsável por um pequeno grupo de crianças.</p>	<p>- Papel de cenário; - Canetas; - Imagens impressas; - Pionenes; - “Smiles”</p>	-Observação direta.
				<p>- Tratar os dados obtidos através do inquérito por questionário.</p>	<p>• Do grupo: Durante a análise dos questionários preenchidos, o grupo encontra-se sentado na manta.</p> <p>• Do par: As estagiárias orientam de igual forma a atividade, registando as conclusões feitas pelas crianças.</p>		
						<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>o Matemática</p> <p>o Linguagem oral</p> <p>o Expressão plástica</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>	<p>Tarde</p> <p>1h</p>



Figura 19 – Exemplo de um questionário respondido



Figura 20 – Análise dos dados e exposição dos gráficos correspondentes

Apêndice n.º 12 – Planificações e planos de aula por disciplinas (dois exemplos)

Quadro 5 – Planificação para a aula de Estudo do Meio (17 de novembro)

	Planificação				1.º CEB – 4.º ano	
	Áreas/Domínios/ Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	
Segunda-feira (17 de novembro)	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio (1h) À descoberta dos outros e das instituições <u>Os Muçulmanos</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer personagens e factos da história nacional e sua influência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição dos conteúdos teóricos, com recurso a um excerto de um vídeo. http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0_wv9p7dq • Análise das imagens do Livro de apoio à História de Portugal, página 4. • Resolução da questão do manual da página 41. • Jogo da força e formação de questões relacionadas com as palavras do jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual; • Quadro e caneta 	Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta Critérios: <ul style="list-style-type: none"> • Participação 	

Estudo do Meio Raquel	<p>Para uma abordagem inicial, projeta-se o vídeo e conversa-se com a turma sobre os pontos principais do vídeo (http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=o_wv9p7dgm. – últimos 20 segundos).</p> <p>Complementa-se esta abordagem com as imagens do livro de apoio à História de Portugal (página 4) e coma informação presente no manual (página 41).</p> <p>A professora regista no quadro as informações relevantes para que os alunos copiem para o caderno de apontamentos.</p> <p>De forma coletiva respondem à questão presente no manual (página 41).</p> <p>Numa segunda parte da aula, a professora inicia o jogo da forca colocando no quadro os traços correspondentes às letras das palavras, por exemplo:</p> <p> _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ -> Muçulmanos</p> <p>A docente seleciona apenas um aluno para ir dizendo as letras ou até a palavra completa. Esta, no quadro, desenha a “forca” e vai assinalando as letras ditas (quer as corretas, quer as que não se adequam à palavra em causa), completando a “forca”.</p> <p>Depois da palavra descoberta, a professora seleciona outro aluno que deverá formular uma questão cuja resposta seja a palavra encontrada. Por exemplo:</p> <p>Quais foram os últimos invasores da Península Ibérica? -> Os muçulmanos.</p> <p>Cada aluno deve passar para a sua folha a questão e a resposta.</p>
--	--

Figura 21 – Imagem do plano de aula de Estudo do Meio (17 de novembro)

Quadro 6 – Planificação para a aula de Português (18 de novembro)

	Planificação			1.º CEB – 4.º ano	
	Áreas/Dominios/ Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Terça-feira (18 de novembro)	<ul style="list-style-type: none"> • Português (1h30m) <p>Leitura e escrita Oralidade</p> <p><u>Texto dramático</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos diversos. • Apropriar-se de novos vocábulos. • Explorar/interpretar o texto. • Dramatizar textos (entoação da voz, expressão facial, etc...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto dramático “O Adamastor”, de Manuel António Pina (página 54 do manual). • Análise do texto, com recurso às questões da página 55 do manual. • Leitura expressiva do texto, por parte dos alunos, segundo indicações da professora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Crítérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Leitura expressiva

Português Raquel	<p>Os alunos são solicitados a fazer uma leitura prévia e silenciosa do texto " O Adamastor", da página 54 do manual, antecedendo a leitura feita pela professora.</p> <p>De seguida, a docente coloca questões oralmente acerca do texto e da sua estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none">- Quais as personagens?- Onde se passa a ação?- Que emoções/sentimentos transmitem o texto e as personagens? Que elementos nos indicam isso?- De que tipo de texto se trata?- Quais as características do texto dramático?- etc. <p>Após esta análise é pedido à turma que, em 10 minutos, respondam corretamente às questões colocadas imediatamente a seguir ao texto (página 55). É feita a correção no quadro.</p> <p>Num último momento, a professora escolhe um estado de espírito/emoção/sentimento (triste, contente, medo, etc.) e os alunos, à medida que solicitados, devem encarar uma personagem e fazer uma leitura expressiva, seguindo as indicações dadas.</p>
---------------------------------------	--

Figura 22 – Imagem do plano de aula de Português (18 de novembro)

Nota:

Ambas as aulas apresentadas neste apêndice foram planeadas e colocadas em prática por mim, sem descurar das ideias e ajudas das minhas colegas.

Apêndice n.º 13 – Planificação de um dia completo

Quadro 7 – Planificação global do dia 14 de janeiro

	Planificação			1.º CEB – 4.º ano	
	Áreas/Domínios/ Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Quarta-feira (14 de janeiro)	<ul style="list-style-type: none"> • Português (1h30m) <p>Gramática</p> <p>Conjugação verbal (verbos irregulares)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar um verbo regular ou irregular. • Classificar formas verbais, quanto à pessoa, género e tempo verbal. • Conjugar verbos irregulares muito frequentes no indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro). • Utilizar, de forma correta e dando significado, formas verbais, num determinado contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de conteúdos, acerca dos tempos verbais e verbos irregulares. • Exploração da aula interativa (da Escola Virtual), através do link http://brp.escolavirtual.pt/p age.php/resources/view_al l?id=4por_34&full=1&w_siz e=1366&h_size=768. • Jogo "Uma sessão no tribunal – Julgamento dos verbos". 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Martelo • Pedacos de papel/cartão (com formas verbais inscritas). • Cartolinas • Bost-it • Saco • Capas/ pedaços de tecido negros – 2 – se possível 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Produto final (lista de verbos condenados) <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral; • Participação; • Pertinência; • Conhecimento
	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática (1h30m) 	<ul style="list-style-type: none"> • Designar por «polígono regular» um polígono de lados e ângulos iguais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos conteúdos, em prezi. • Realização e correção dos 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual • Computador • Peças do tangram 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Critérios:</p>

Geometria e Medida <u>Pavimentações com polígonos</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Construir pavimentações. 	<p>exercícios da página 83, do manual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução do "Tangram". • Construção de uma pavimentação para a sala. 	<p>(em papel)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel autocolante • Cola • Tesoura 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral; • Autonomia
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio (2h) <p>À descoberta das inter-relações entre espaços</p> <p><u>Os continentes e os oceanos</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os diferentes continentes e oceanos e saber localizá-los. • Legendar o globo e o planisfério. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução dos exercícios da página 73 do manual. • Atividade "Viagem pelo mundo!" 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual • Livro de fichas • Envelopes • Palitos • Pedacos de papel 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Crítérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação oral • Autonomia
<ul style="list-style-type: none"> • Expressões (1h) 	<p>"O Incrível Mundo do Arroz"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos resultados das pesquisas sobre o arroz (documento único de turma); 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel de cenário • Computador • Tela • Projetor • Folha de papel • Cola • Imagens • Espigas de arroz 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta <p>Crítérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Pertinência

Observação: À semelhança do apresentado no apêndice anterior, o dia foi, essencialmente, planificado e executado por mim, sem nunca colocar de parte as orientações da professora e o auxílio das colegas estagiárias. Desta forma, excetua-se a área das Expressões, onde as estagiárias se envolveram de igual modo.

Apêndice n.º 14 – Atividades do Natal

Quadro 8 – Planificação para os dias 15 e 16 de dezembro: atividades de Natal

Planificação semanal – 15 e 16 de dezembro				1.º CEB – 4.º ano	
	Áreas/Domínios/Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Segunda-feira (15 de dezembro)	<ul style="list-style-type: none"> Expressões Dramática Plástica 	<ul style="list-style-type: none"> Visionar o filme “Os Pinguins de Madagáscar”. Ler o texto poético “Dia de Natal” de Luísa Ducla Soares. Produzir uma prenda de Natal. 	<ul style="list-style-type: none"> Ida ao cinema para assistir ao filme “Os Pinguins de Madagáscar”. Leitura silenciosa do texto. Leitura em coro (por grupos) de cada uma das estrofes. Elaboração de uma prenda de Natal (enfeite em forma de biscoito) em feltro, para oferecer a pais/familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> Poema Projeto Tela Caderno de casa Canetas Feltro de várias cores Cola Tesoura Linha Agulha Algodão 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação direta <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação Leitura expressiva Coordenação
Terça-feira (16 de dezembro)	<ul style="list-style-type: none"> Expressões Culinária Dramática Plástica 	<ul style="list-style-type: none"> Confeccionar bolachas. Produzir uma prenda de Natal. Decorar um embrulho. Recitar o poema “Dia de Natal”. Construir o presépio de Natal, de sala. 	<ul style="list-style-type: none"> Confeção de bolachas de manteiga com formas natalícias. Conclusão da elaboração de uma prenda de Natal. Decoração de um embrulho para oferecer a prenda e as 	<ul style="list-style-type: none"> Poema Feltro de várias cores Cola Tesoura Linha Agulha Algodão 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação direta Trabalhos produzidos <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação Recitação do poema

			<p>bolachas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo em coro recita a sua estrofe, de forma expressiva. • Construção do presépio reutilizando materiais e tendo como tema os campos de arroz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lã/fio • Farinha de trigo • Azeite • Fermento em pó • Açúcar • Ovos • Batedeira • Balança • Formas • Chávenas • Bacias • Patasca • Forno • Palitos • Plasticina • Jornal • Bolas • Retalhos de tecido • Relva sintética • Prata • Papel aderente 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação • Respeito/ordem
--	--	--	---	--	---

Plano de aula – 15 de dezembro de 2014 – segunda-feira	
Estagiárias	Atividades alusivas ao Natal.
Expressões	
Dramática	
Plástica	<p>O dia iniciar-se-á com uma ida ao cinema (Foz Plaza) para os alunos verem o filme “Os Pinguins de Madagáscar”.</p> <p>Ao início da tarde será projetado na tela o poema “Dia de Natal”, de Luísa Ducla Soares, para que os alunos, numa primeira fase, façam uma leitura silenciosa do mesmo e, posteriormente, copiem para o seu caderno de casa. Após o poema ser copiado, as professoras irão dividir a turma em grupos de cinco elementos cada e darão, a cada grupo, uma estrofe (quadra) para treinar a leitura em coro.</p> <p>De seguida, as professoras darão, a cada aluno, os moldes do enfeite (prenda) que terão que recortar, encher com algodão e decorar. Caberá às professoras a tarefa de coser os moldes.</p>

Figura 23 – Imagem do plano de aula do dia 15 de dezembro

Plano de aula – 16 de dezembro de 2014 – terça-feira	
Estagiárias	Atividades alusivas ao Natal.
Expressões	
Culinária	<p>O dia começará com a confeção de bolachas de manteiga com formas natalícias. A turma será dividida em três grupos, de modo a que todos os grupos estejam acompanhados por uma professora que os possa auxiliar e todos os alunos possam participar de modo ativo na confeção das mesmas.</p> <p>Entretanto, enquanto as bolachas cozem, os alunos irão concluir a elaboração da prenda que iniciaram no dia anterior.</p> <p>Em seguida, cada aluno irá decorar o embrulho utilizando, para isso, motivos natalícios diversos.</p> <p>Quando as atividades da elaboração da prenda e de decoração dos embrulhos estiverem concluídas proceder-se-á ao ensaio da recitação do poema por grupos, em coro, de forma expressiva, sem recurso a qualquer tipo de suporte.</p> <p>A construção do presépio será realizada em grupos, de acordo com os elementos e figuras que compõem o mesmo. Assim, um grupo ficará encarregue de fazer o campo de arroz, outro grupo construirá a cabana, outro grupo ficará responsável pela representação simbólica de Nossa Senhora e por aí adiante. O presépio será construído reutilizando materiais diversos, como por exemplo retalhos de tecidos, garrafas de iogurte líquido, bolas, relva sintética e outros.</p>
Dramática	
Plástica	

Figura 24 – Imagem do plano de aula do dia 16 de dezembro



Figura 25 – Construção do boneco: lembrança



Figura 26 – Confeção dos biscoitos



Figura 27 – Embrulho com o boneco e os biscoitos: produto final

Apêndice n.º 15 – Votação para o título do projeto

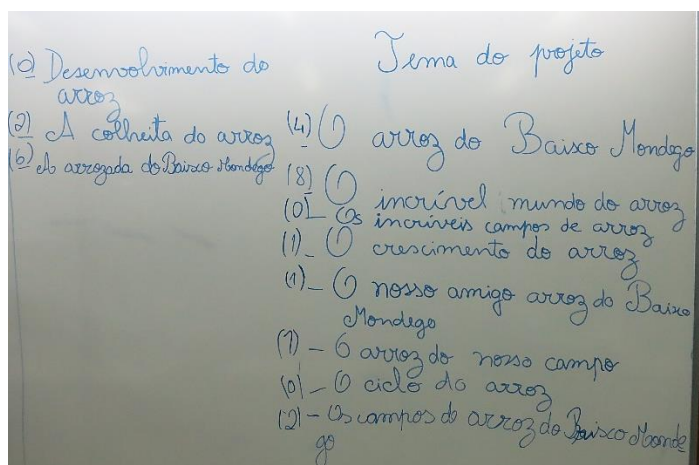


Figura 28 – Sugestões de títulos, sujeitos a votação

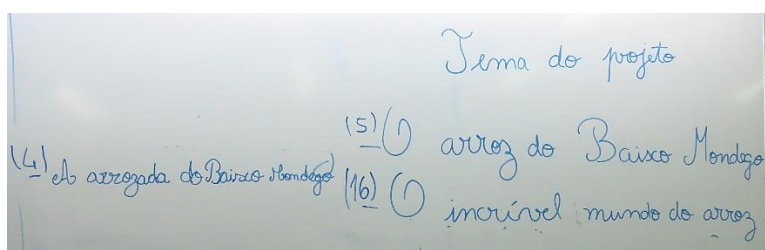


Figura 29 – Segunda votação, com os três títulos mais votados anteriormente

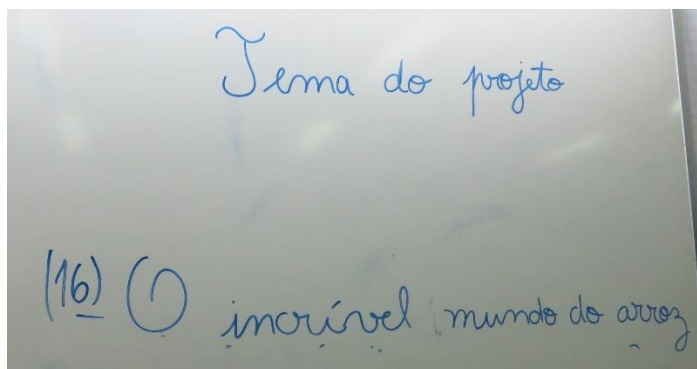


Figura 30 – Título vencedor, por maioria

Apêndice n.º 16 – Pesquisas e documento único

Pesquisas

Objetivos:

- ✓ Descobrir respostas a algumas perguntas formuladas, na chuva de ideias, através de pesquisas com recurso às novas tecnologias.
- ✓ Englobar os pais/encarregados de educação, sempre que possível, no processo de ensino-aprendizagem dos filhos/educandos.

Descrição:

Com base na chuva de ideias inicial, assim como na teia concebida, o grupo estabeleceu várias diretrizes para efetuar as pesquisas, que serviram de guia para um trabalho organizado, pois eram pontos passíveis de serem trocados ou até de suscitar outros que pudessem não ter sido referidos na aula.

Estes tópicos foram sendo anotados no quadro, pelas estagiárias, e agrupados, sempre que possível, por pontos principais e/ou ideias semelhantes.

Ainda antes de terminar, os alunos partilharam as hipóteses existentes para a realização das pesquisas (alternativas como o envolvimento dos familiares, das novas tecnologias e até mesmo da biblioteca escolar) e transcreveram, por sua vez, para uma folha de papel que arquivam na pasta de casa, as conclusões a que se chegaram acerca dos tópicos a pesquisar.

Era possível que as crianças trouxessem as pesquisas impressas ou numa *pen drive*.

Documento único

Objetivos:

- ✓ Produzir um documento único de turma escrito, tendo por base os tópicos orientadores da pesquisa.

Descrição:

Devido à grande diversidade de pesquisas, tornou-se imprescindível a organização de toda essa informação, com o objetivo de que todo o grupo conhecesse a seleção dos dados mais relevantes das mesmas. Posto isto, as estagiárias elaboraram esse documento que, posteriormente, foi seccionado em 13 partes. A turma dividiu-se em pares, existindo um grupo de 3 elementos. Por cada parelha/grupo, foi distribuída uma parte do texto.

Em papel de cenário, com o título do projeto previamente inscrito, e à medida que ia sendo enunciados e escritos os grandes tópicos, cada parelha/grupo colava a sua parte de texto no tópico correspondente, após a sua leitura em voz alta. Caso existissem mais partes dentro do mesmo tópico, os alunos teriam de encontrar a melhor forma de os ordenarem entre si. Estes procedimentos repetiam-se até o texto estar todo afixado no papel de cenário.

Para tornar o documento apelativo, a decoração ficou a cargo dos alunos que se dispuseram em torno de um conjunto de mesas, no qual se encontrava o documento e à sua disposição algumas fotografias/imagens que foram aparecendo nas pesquisas e, também, algumas espigas de arroz, disponibilizadas por uma mãe.

Para concluir, expôs-se o documento numa estrutura previamente construída com caixas e caixotes de cartão, pois era pretendido que o trabalho fosse visível para todos e de fácil consulta.

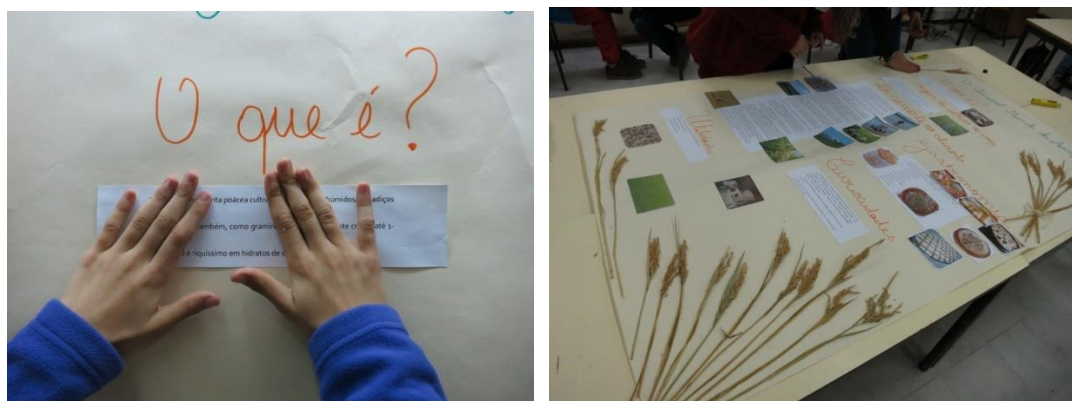


Figura 31 – Documento resultante das pesquisas

Apêndice n.º 17 – Palestra

Objetivos:

- ✓ Adquirir novos conhecimentos sobre a cultura do arroz, através da exposição oral de um orizicultor.

Descrição:

Nunca é de mais aprofundar os nossos conhecimentos sobre algum tema e, mesmo após as pesquisas e o documento de turma, tornou-se bastante enriquecedor assistir ao relato de experiências de alguém que estava “no terreno”. Este facto foi benéfico, pois o orador contactava de perto com a realidade que tínhamos vindo a explorar.

Nesta atividade, um orizicultor – pai de um aluno da turma – partilhou os seus conhecimentos de uma forma simplificada, de fácil entendimento para todos.

Este proveitoso momento de partilha também contemplou um espaço para a turma colocar questões ao orador.

Apêndice n.º 18 – Mapa de Portugal

Objetivos:

- ✓ Identificar as zonas onde se cultiva o arroz, em Portugal.
- ✓ Associar a cada zona o tipo de arroz que é produzido.

Descrição:

Iniciou-se o espaço de trabalho apresentando um mapa de Portugal vulgar, onde eram visíveis os rios, isto porque a cultura de arroz pressupõe uma zona de terrenos alagadiços, o que é possível encontrar, maioritariamente, nas proximidades dos caudais dos rios.

Colocaram-se questões do género: “Alguém sabe, ou já descobriu quais as zonas de cultura de arroz em Portugal? E que tipo de arroz é cultivado nessas zonas?”

Os alunos enunciaram as zonas do Baixo Mondego, Vale do Tejo e Vale do Sado, acrescentando que na primeira zona é cultivado arroz carolino e nas restantes o arroz agulha. A partir daqui identificaram-se, com um círculo a marcador, as zonas mencionadas, preenchendo-as com o respetivo tipo de arroz.



Figura 32 – Mapa de Portugal, com as principais culturas de arroz assinaladas

Apêndice n.º 19 – Teia do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”



Figura 33 – Iniciação da estrutura base da teia



Figura 34 – O título do projeto na teia



Figura 35 – Teia do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”

Apêndice n.º 20 – Inquérito por questionário e tratamento de dados

Objetivos:

- ✓ Reunir informação acerca da realidade, dos hábitos e dos conhecimentos da comunidade, relativos ao arroz.
- ✓ Organizar e analisar a informação obtida, através dos questionários.

Descrição:

Desejava-se que cada criança contribuísse ativamente na construção deste instrumento. Desta forma, e para que nenhum aluno se sentisse influenciado, solicitou-se que cada um escrevesse uma pergunta que gostasse de ver respondida por pessoas da comunidade, acerca do tema do projeto, num pedaço de papel.

De seguida, as estagiárias, juntamente com a turma, fizeram uma seleção das mais pertinentes, e formularam novas questões, mais claras e sucintas. Daqui resultaram as perguntas que os alunos, à vez, foram escrevendo no computador, produzindo assim o documento final – questionário – posteriormente respondido por um familiar ou conhecido à escolha.

Após a recolha de todos os questionários preenchidos, distribuíram-se todos, aleatoriamente, pelos elementos da turma. À medida que uma estagiária lia as respostas (após a leitura da pergunta), as crianças levantavam a mão, se a resposta do seu questionário coincidissem, e procedia-se à contagem. Uma outra estagiária anotava todos os dados no quadro. Com vista a uma apresentação organizada dos dados, fez-se uso das novas tecnologias, mais propriamente do programa *Excel*, no computador.

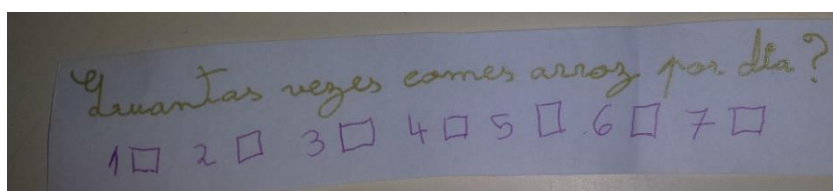


Figura 36 – Proposta de questão para o questionário

Questionário

Srs. inquiridos, este questionário foi elaborado pelos alunos do 4.º ano, turma E da Escola Básica do 1.º Ciclo da XXXXXXXX, com o auxílio da escola, nomeadamente das professoras estagiárias da ESEC, no âmbito de um projeto que presentemente desenvolvemos em contexto sala de aula, que se intitula “O incrível mundo do arroz!”.

Este inquérito tem como finalidade perceber qual a importância do cultivo arroz, na vida das pessoas, da região do Baixo Mondego. O questionário é **anónimo** e as respostas serão utilizadas, exclusivamente, para a finalidade referida. Pedimos que responda com sinceridade.

1 - Considera o cultivo do arroz, o principal meio de sobrevivência das pessoas desta região?

Sim ☐

Não ☐

2 - É produtor de arroz?

Sim ☐

Não ☐

3 – Tem familiares produtores de arroz?

Sim ☐

Não ☐

4 - Sabe de que país é originário o arroz?

Sim ☐

Não ☐

4.1 – Se sim, qual?

5 – Quantos tipos de arroz conhece?

1 a 3 ☐

3 a 5 ☐

5 a 7 ☐

6 – Por quantas fases passa o arroz, até ficar pronto para ser colhido?

1 ☐

2 ☐

3 ☐

7 – Costuma comer arroz?

Sim ☐

Não ☐

8 – Habitualmente, come arroz quantas vezes por semana?

Uma vez por semana ☐ uma a três vezes por semana ☐

mais de três vezes por semana ☐

9 – Qual o tipo de arroz que mais utiliza em sua casa?

Carolino ☐

Agulha ☐

Basmati ☐

Vaporizado ☐

Outro ☐

9.1 – Qual?

10 – Que pratos costuma confeccionar com arroz? Enuncie no máximo dois.

11 – Conhece outras utilidades que o arroz tem, além das alimentares?

Sim ☐

Não ☐

11.1 – Quais? Mencione no máximo duas.

Obrigado(a) pela sua colaboração

Apêndice n.º 21 – Desenhos com arroz

Objetivos:

- ✓ Experimentar outras utilidades do arroz, que não as alimentares (decoração).

Descrição:

Esta atividade executou-se de forma individual, pelas crianças.

Inicialmente, pediu-se que as crianças elaborassem um desenho livre. Numa fase posterior, delimitaram-no com marcador (uma ou várias cores) e, por fim, decoraram e preencheram o desenho utilizando lápis de cor ou de cera, intercalando com a colagem de arroz.

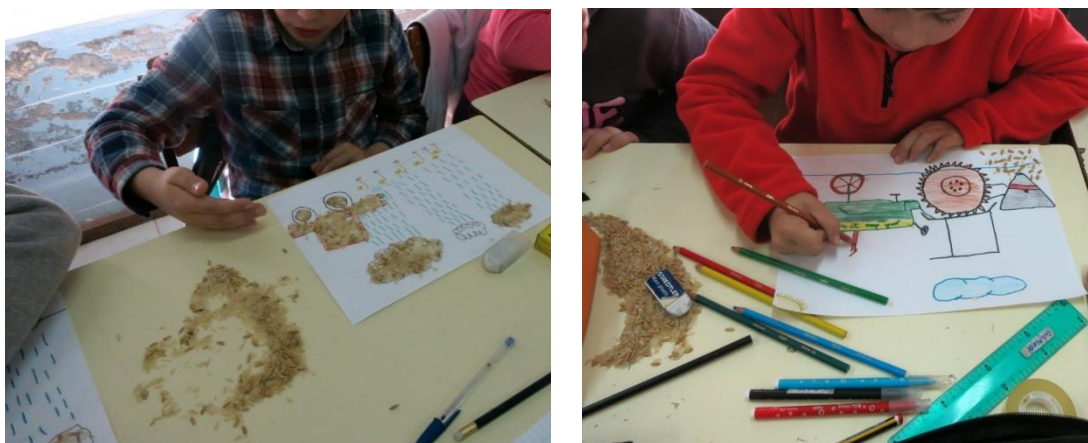


Figura 37 – Exemplos de desenhos decorados com arroz

Apêndice n.º 22 – Boneco Aquecedor

Objetivos:

- ✓ Experimentar outras utilidades do arroz, que não as alimentares (aquecimento).

Descrição:

Em jeito de despedida, propusemos a construção de um boneco aquecedor com materiais pedidos previamente, uma vez que este conceito (utilidade para aquecimento), surgiu nalgumas pesquisas.

Dando uso a meias velhas, enchem-se com arroz e dá-se um nó para que este não saia. De seguida, dando asas à imaginação, cada criança decorou o seu boneco a gosto com os materiais que cada uma trouxe.

Aquecendo os bonecos, cerca de um minuto, no micro-ondas, é visível o resultado pretendido.



Figura 38 – Exemplo de um boneco aquecedor com arroz

Apêndice n.º 23 – Instrumento de avaliação do projeto

Avaliação do projeto “O Incrível Mundo do Arroz!”

Agora que concluímos o nosso projeto, gostávamos que respondesses a algumas perguntas relacionadas com o mesmo, da forma mais sincera possível. Não te preocupes não há respostas certas nem erradas.

1. Gostaste das atividades realizadas ao longo do projeto?

Sim ☐

Não ☐

2. Qual a atividade do projeto de que mais gostaste? Porquê?

3. Qual a atividade do projeto que menos gostaste de realizar? Porquê?

4. Gostaste de trabalhar em grupo com os teus colegas?

Sim ☐

Não ☐

5. Adquiriste novos conhecimentos com os trabalhos desenvolvidos no projeto?

Sim ☐

Não ☐

6. Que outras atividades gostavas de ter realizado, durante o projeto?

Apêndice n.º 24 – Entrevista às crianças (questões orientadoras)

- ✓ Porque vens à escola?
- ✓ Porque é que os pais te vêm trazer à escola?
- ✓ Qual o sítio onde mais gostas de estar? Porquê?
- ✓ O que mais gostas de fazer na escola? Porquê?
- ✓ Em que sítio gostarias de passar mais tempo?
- ✓ Qual o espaço da sala onde mais gostas de estar?

Apêndice n.º 25 – Elemento para atividade das preferências

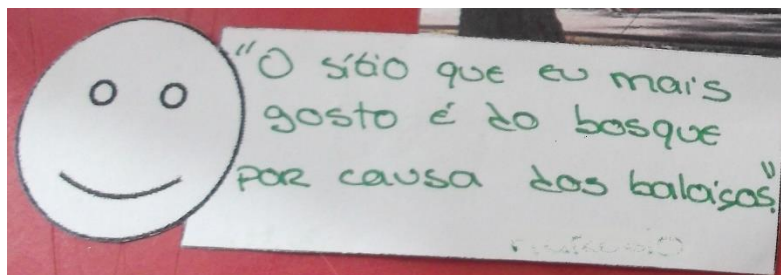


Figura 39 – Exemplo de uma frase dada pelas crianças

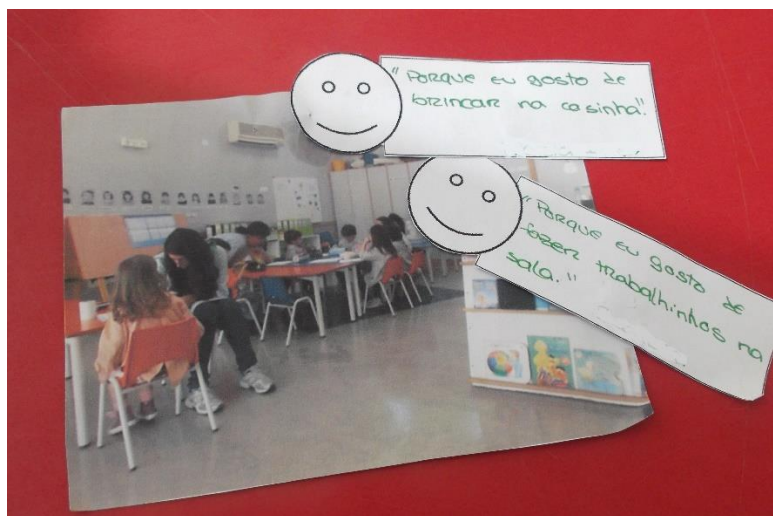


Figura 40 – Exemplo de uma fotografia com os *smiles* associados

Apêndice n.º 26 – Imagens ordenadas pelas preferências do grupo



Figura 41 – Imagens ordenadas pelas preferências expressas pelo grupo

Apêndice n.º 27 – Questionário aos pais

Questionário

No seguimento das autorizações que foram enviadas relativas à Abordagem de Mosaico, gostaríamos de contar com o seu contributo para o melhor desenvolvimento do projeto, através das informações úteis que nos possa fornecer.

Responda como uma cruz às seguintes perguntas, sendo que é solicitada uma resposta breve nas questões 2.2 e 3.

1. Na maioria das vezes, qual o estado de espírito do seu filho quando chega a casa?

☐ Eufórico

☐ Contente

☐ Apático

☐ Triste

☐ Deprimido

2. O seu filho partilha em casa episódios ocorridos na escola?

☐ Sim

☐ Não

2.1. Se sim:

☐ Diariamente

☐ Frequentemente

☐ Raramente

☐ Nunca

2.2 Dê um exemplo de um relato feito pelo seu filho.

2.3. Os episódios relatados pelo seu filho, na maioria das vezes são:

☐ Positivos

☐ Negativos

3. Na sua perspetiva, qual é o espaço do Jardim de Infância que o seu filho mais gosta?

☐ Refeitório

☐ Dormitório

☐ Espaço exterior

☐ Sala (manta, casinha, mesas)

☐ Outro: _____

4. Qual (ais) o (os) motivo (os) pelo (os) qual (ais) deixa o seu filho no Jardim de Infância?

Gratas pela colaboração,

As estagiárias

Apêndice n.º 28 – Categorização das respostas das crianças

Quadro 9 – Informações obtidas das crianças B. e G. e do grupo em geral

Categorias		Intervenientes		
		B.	G.	Grupo
Gosto	Casinha	X	X	X
	Mesas (atividades orientadas; jogos de mesa)	X		X
	Manta	X		
	Garagem/ Legos		X	X
	Varanda	X	X	X
	Dormitório		X	
	Refeitório	X		
	Cozinha		X	
	Bosque	X	X	X
	Gabinete da coordenação		X	
	Tapetes (hall)	X	X	X
	Jardim-de-infância	X	X	X

Apêndice n.º 29 – Organização de todos os dados recolhidos

Quadro 10 – Informações obtidas através dos vários intervenientes

Intervenientes		B.	G.	Grupo	Educadora em relação a B.	Educadora em relação a G.	EE da criança B.	EE da criança G.
Gosto	Categorias							
	Casinha	X	X	X	X	X	X	
	Mesas (atividades orientadas; jogos de mesa)	X						
	Manta	X						
	Garagem/ Legos		X					
	Varanda	X	X	X				X
	Dormitório		X					
	Refeitório	X						
	Cozinha		X					
	Bosque	X	X	X			X	X
	Gabinete da coordenação		X					
	Tapetes (hall)	X	X	X				
	Jardim-de-infância	X	X	X			X	X

Apêndice n.º 30 – Manta Mágica

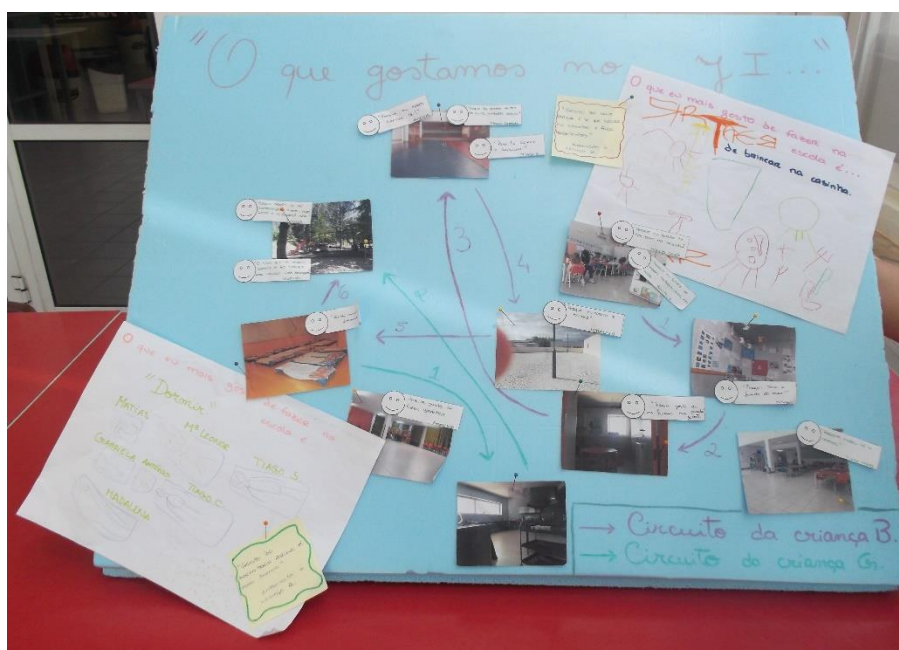


Figura 42 – Manta mágica

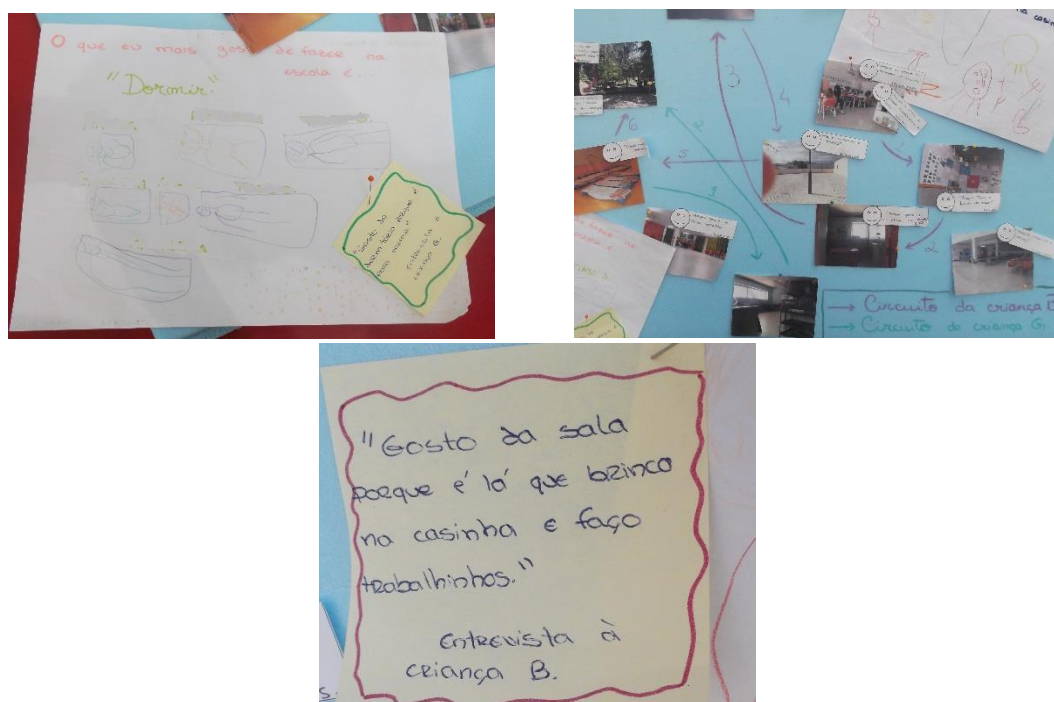


Figura 43 – Pormenores da manta mágica

Apêndice n.º 31 – Planificação e plano de aula da atividade “Avança com o resto!”

Quadro 11 – Planificação da atividade “Avança com o resto!”

19 de novembro				1.º CEB – 4.º ano	
Áreas/Dominios/Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática (1h30m) Números e Operações - Números naturais <u>Divisão por dois algarismos</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuar divisões inteiras. • Representar números racionais por dízimas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo “Avança com o resto”, segundo regras estabelecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo (base) • Material magnético para identificar cada equipa (pino) • Saco com expressões numéricas • Quadro 	Instrumentos: • Observação direta Critérios: • Participação • Autonomia	


<p>Matemática</p> <p>Raquel</p>	<p>É exposto ou desenhado a base do jogo (casas numeradas – jogo da glória), por exemplo:</p>  <p>Divide-se a turma, formando 4 grupos. Cada um deve escolher um "pino" que o identifique durante o jogo.</p> <p>Nesta fase estabelecem-se as regras do jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipa avança de acordo com o número representado pelo resto, no algoritmo resolvido. $353:27 \rightarrow 353 = 13 \times 27 + 2$, neste caso a equipa avança 2 casas. • Um jogador de cada equipa é selecionado para resolver, no quadro, a expressão numérica que retira do saco. • Enquanto está um elemento de cada grupo a resolver o algoritmo, todos os outros devem estar atentos e em silêncio, com o objetivo de corrigir os colegas. Quem não cumprir, terá de retirar também uma expressão numérica do saco e resolvê-la na folha do dia, sendo que um dos grandes objetivos da atividade passa por terminar o jogo com a folha sem nenhum algoritmo resolvido. • Quando alguém erra o algoritmo no quadro, a equipa não avança. • Assim que uma equipa pare numa casa numerada com um múltiplo de 5 terá de responder a uma questão. Todos os elementos do grupo a resolvem na folha do dia. Se todos acertarem, a equipa poderá permanecer na mesma casa, se algum elemento errar, a equipa recuará até à casa onde esteve anteriormente. <p>Por exemplo: Escreve o número 37 centésimas em número decimal, em fração decimal em percentagem.</p> $37 \text{ centésimas} = 0,37 = 37/100 = 37\%$ <ul style="list-style-type: none"> • Ganha o jogo quem chegar ao fim, sem ter de retroceder. <p>A professora dá ordem para se iniciar o jogo.</p>
---	---

Figura 44 – Imagem do plano de aula da atividade “Avança com o resto!”

Apêndice n.º 32 – Planificação e planos de aula do dia 27 de janeiro

Quadro 12 – Planificação do dia 27 de janeiro

	1.º CEB – 4.º ano			
	27 de janeiro			Avaliação
Terça-feira (27 de janeiro)	Áreas/Domínios/Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática (1h30m) Números e operações Múltiplos e divisores Frações equivalentes Simplificação de frações	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os divisores de um número natural até 100; • Reconhecer que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente; • Simplificar frações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar os critérios de divisibilidade e associar ao respetivo divisor; • Relembrar o método de simplificação de frações; • Jogo “A separação fracionária!”. 	Instrumentos: • Observação direta • Respostas dadas pelos alunos Critérios: • Participação • Expressão oral
	<ul style="list-style-type: none"> • Português (1h30m) Leitura e escrita Oralidade Texto narrativo - A notícia	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a existência diversos ecopontos e conhecer a particularidade de cada um; • Saber a importância da separação do lixo; • Ler as notícias facultadas pela professora; • Identificar as características da notícia; • Explorar/interpretar a notícia; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler as notícias; • Explorar e interpretar as notícias; • Recordar as características de uma notícia; • Responder às questões colocadas pela professora; 	Instrumentos: • Observação direta • Respostas dadas pelos alunos Critérios: • Participação • Pertinência • Conhecimento

	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Meio (1h) • À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade • <u>A poluição dos solos</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de novos vocábulos; • Reconhecer, dentro de um tema, o que é positivo e o que é negativo. • Explicitar o que é a poluição; • Reconhecer diferentes tipos de poluição; • Identificar elementos poluidores do solo; • Encontrar possíveis soluções para uma diminuição da poluição; • Distinguir os diferentes ecopontos existentes; • Reconhecer os cartazes informativos referente à utilização correta dos ecopontos; • Separar corretamente os diferentes tipos de lixo e colocá-los no ecoponto correspondente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da temática “A poluição – poluição dos solos” através de uma apresentação em prezi; • Apresentação dos cartazes informativos referentes a cada ecoponto; • Jogo “Separar para reciclar”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor • Tela • Ecopontos • Apito • Diferentes tipos de lixo • Cartazes informativos • Computador • Cartolina • Papel autocolante • Marcadores • Adesivo branco 	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta • Jogo “Separar para reciclar” <p>Critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Autonomia • Identifica agentes poluidores dos solos • Separa corretamente os diferentes tipos de lixo e coloca-os no ecoponto correspondente
--	---	---	---	---	---

Plano de aula – 27 de janeiro de 2015 – terça-feira	
Matemática	
Raquel	<p>Inicia-se a aula com a escrita do sumário.</p> <p>Após este momento, a professora propõe aos alunos que relembrem os critérios de divisibilidade e que os associem ao respetivo divisor (com recurso à base do jogo "Quais são os meus divisores?"). Ainda para recordar, propõe-se a um aluno que escreva no quadro a forma genérica para a simplificação de frações, usada em aulas anteriores.</p> <p>Depois de todo este trabalho de revisões, consolida-se com o jogo "A separação fracionária!". Esta atividade é realizada a pares (sendo um grupo de 3 elemento) e divide-se em várias tarefas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogam dois pares de cada vez. Cada par deverá apanhar uma imagem (de algo que polua o ambiente, nomeadamente os solos) a que está associada uma fração, das que estão dispostas pela sala. • Essa imagem/fração deve ser colocada no quadro. Posto isto, um elemento do par selecionará, através de círculos de determinada cor e no quadrado (10x10), os divisores do numerador, enquanto o outro, fará o mesmo mas em relação ao denominador (com cor diferente). • Assim que os dois elementos terminem esta tarefa, um deles escreve no quadro a simplificação e o restante elemento coloca essa imagem/fração no caixote identificado com a fração equivalente, que se encontra perto do quadro. <p>Quanto à pontuação de cada grupo, atribui-se um ponto ao par que terminar primeiro, caso tenha tudo certo. No caso de ter alguma falha, ou de faltar assinalar algum divisor, dá-se metade dessa pontuação (0,5 pontos). Ao par que terminar depois classifica-se com 0,5 pontos, se estiver tudo correto. Caso não esteja atribuem-se 0,25 pontos.</p>
Português	
Ângela	<p>Conversa inicial com os alunos sobre os ecopontos: O que estiveram eles a fazer na aula de matemática? Como fazemos a separação do lixo? Quais os ecopontos que existem? Quais são as suas respetivas cores? Usámos todos esses ecopontos na aula anterior? Se sim, quais? Porquê? Qual é a importância de separarmos o lixo?</p>

Figura 45 – Imagem do plano de aula do dia 27 de janeiro (parte 1)

Estudo do Meio

Ana Patrícia

A professora levará para a aula diversas notícias. Na aula, a professora chamará para a frente da turma os alunos para ler cada um dos textos. Estarão várias mesas à frente da turma onde se sentarão estes alunos. Estes alunos farão de conta que estão num jornal que está a ser transmitido na televisão (telejornal) e apresentarão a notícia. Depois de ser apresentada, a professora projetará, cada uma das notícias, na tela. Por sua vez, no final de cada notícia, a professora questiona a turma sobre que tipo de texto se trata, quais as suas características, estrutura e elementos e se estão presentes no texto lido, de que fala aquela notícia, se acham que a notícia é de caráter positivo ou negativo e porquê. Para os alunos dizerem se a notícia tem caráter positivo ou negativo e para não levantarem confusão na sala de aula, cada um terá um palito que na extremidade terá dois círculos: um verde para o caso de acharem a notícia positiva e um vermelho para o caso de acharem a notícia negativa. O palito deve ser levantado quando solicitado pela professora. De seguida, os alunos terão que justificar porque acham que a notícia é positiva ou negativa.

A aula será iniciada com uma apresentação em "prezi", sobre o tema "A poluição", seguindo-se a exploração da poluição dos solos e a política dos três R (reduzir, reutilizar, reciclar). Esta apresentação será feita interagindo com a turma, sempre que seja possível, realizando perguntas como por exemplo: "O que é a poluição?", "Que tipos de poluição conhecem?", "O que pensam que pode poluir os solos?"...

Seguir-se-á um diálogo com a turma procurando perceber se sabem separar corretamente os lixos, de acordo com os ecopontos existentes (amarelo, azul e vermelho), e quais os cuidados que devemos ter antes de colocar cada tipo de lixo no respetivo ecoponto.

A fim de elucidar os alunos, sobre uma utilização correta dos ecopontos, a professora apresentará os cartazes informativos referentes a cada um.

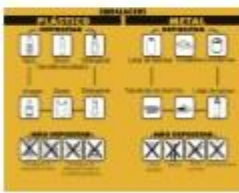




Figura 46 – Imagem do plano de aula do dia 27 de janeiro (parte 2)



Figura 47 – Imagem do plano de aula do dia 27 de janeiro (parte 3)

Apêndice n.º 33 – Exemplos de mensagens para os pais

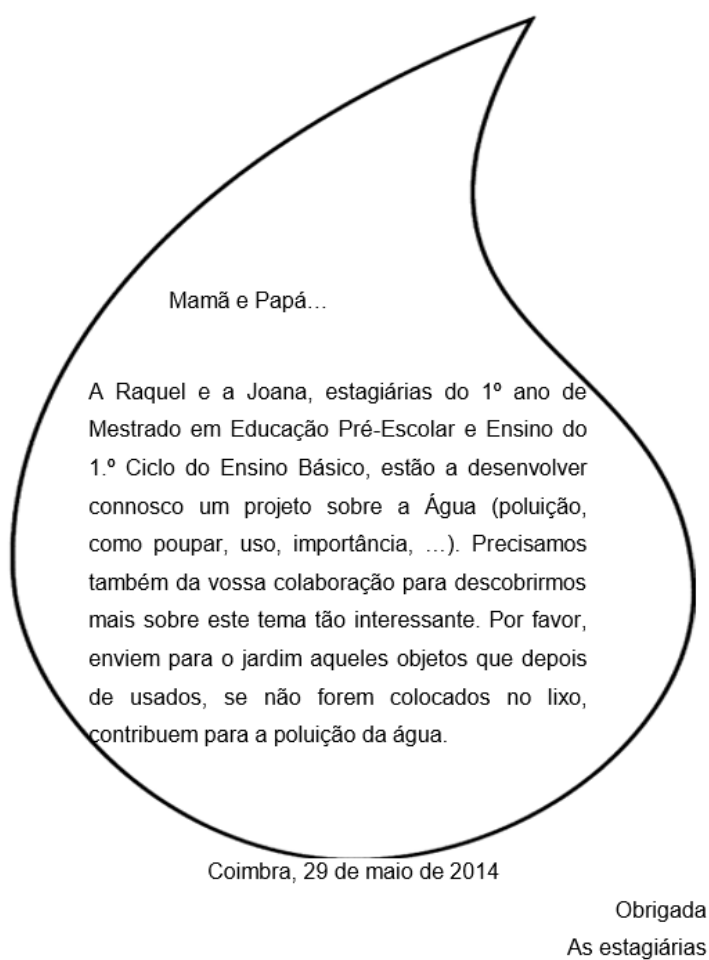


Figura 48 – Mensagem aos pais (materiais)

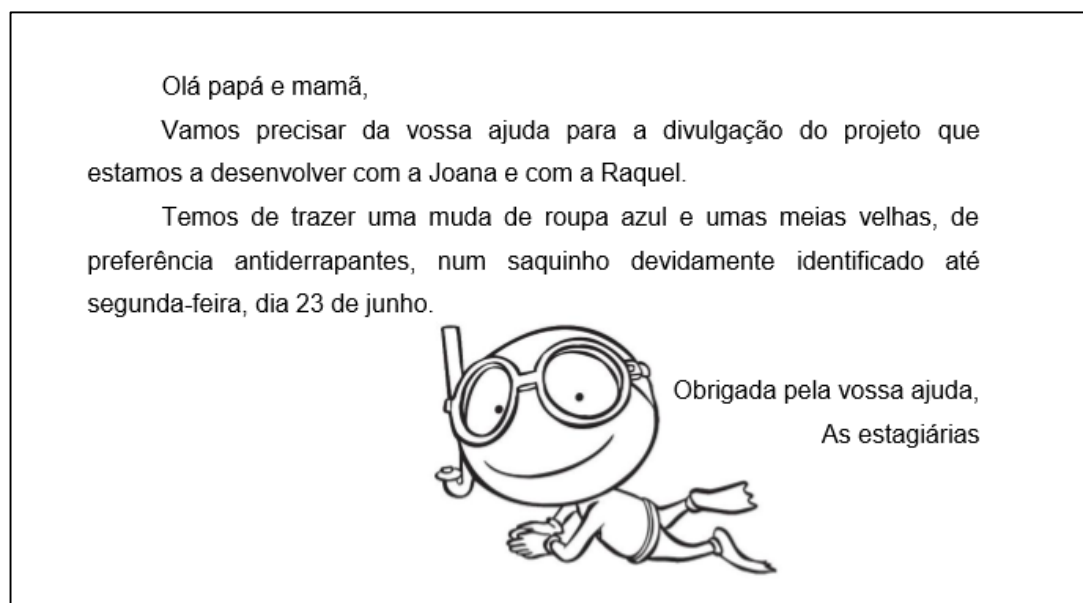


Figura 49 – Mensagem aos pais (roupa)

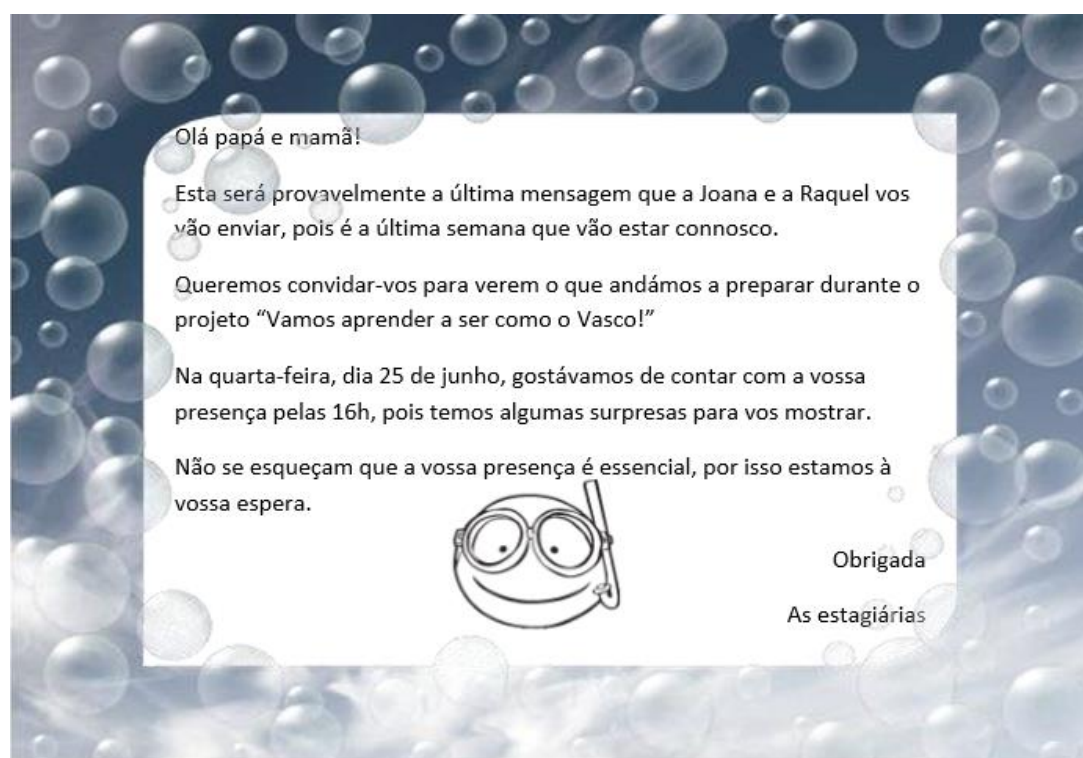


Figura 50 – Mensagem aos pais (convite para a divulgação do projeto)